



Universidade do Porto

Faculdade de Engenharia

FEUP

**O Ensino das Línguas:
Uma proposta de *b-Learning*
para complementar a aprendizagem**

Marco António Oliveira Vieira

Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Ingleses
e Alemães – Ramo de Formação Educacional pela
Universidade Autónoma de Lisboa

Dissertação submetida para satisfação parcial
dos requisitos do grau de Mestre em Multimédia

Dissertação realizada sob a orientação
do Professor Doutor Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
do Instituto Politécnico de Bragança

Porto 2010



Universidade do Porto
Faculdade de Engenharia
FEUP

**O Ensino das Línguas:
Uma proposta de *b-learning*
para complementar a aprendizagem**

Marco António Oliveira Vieira

Dissertação submetida para satisfação parcial
dos requisitos do grau de Mestre em Multimédia

Orientador: Professor Doutor Vitor Manuel Barrigão Gonçalves

Porto 2010

“Nada é permanente, senão a mudança.”

Heráclito

RESUMO

Com o intuito de (re)conquistar o gosto pela aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) e aproveitando a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, existe uma crescente necessidade de tirar proveito do gosto que os alunos nutrem pelas mesmas. A panóplia de ferramentas, de cariz gratuito ou de código aberto, disponíveis na World Wide Web permitem-nos encontrar inúmeras soluções para o processo de ensino e aprendizagem.

Cientes de que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas básicas e secundárias deverá apostar numa modalidade de blended Learning integradora de diversos cenários de aprendizagem mediados através de tecnologias Internet, o presente estudo de caso incidiu sobre uma turma de 9º Ano nível 5 da disciplina de Inglês da Escola EB 2,3/S de Mogadouro, no decorrer do 2º Período do ano lectivo de 2009/2010, complementando o processo de ensino e aprendizagem através da plataforma Moodle e tecnologias Web 2.0 associadas. No final do estudo de caso, a avaliação incidiu não só no reconhecimento das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação usadas, mas também na avaliação dos conteúdos, quer temáticos, quer gramaticais, e das respectivas competências adquiridas pelos alunos.

Pretendeu-se demonstrar que utilizando as ferramentas Web 2.0 é possível não só motivar e orientar os alunos para a aprendizagem de uma LE, como avaliá-los de acordo com as quatro competências dessa LE, ou seja, falar, escrever, ouvir e ler.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Inglês, Línguas Estrangeiras; b-Learning, Ferramentas Web 2.0.

ABSTRACT

With the goal of re-conquering the pleasure of learning a foreign language (FL) and taking advantage of the implementation of the Information and Communication Technologies (ICT) in schools, there is a growing need to benefit from the joy that students nourish for them. The set of existing tools, either free, open source or even available on the World Wide Web allows us to find uncountable solutions for the teaching and learning processes.

Aware that the teaching and learning process should focus on a type of blended learning, which integrates different learning scenarios mediated through Internet technologies the current case study focused on one level five ninth grade class of the English subject at the EB 2,3/S school in Mogadouro, and took place during the second term of the school year of 2009/2010, completing the teaching and learning process through the Moodle platform and Web 2.0 tools.

At the end of the case study, the evaluation focused not only in recognizing the potential of the ICT used, but also on the acquired contents both thematic and grammatical and on the students' acquired skills.

It was intended to show that using Web 2.0 tools it is possible not only to motivate the students, but also to evaluate them according to the four skills of a foreign language (FL): speaking, writing, listening and reading.

Key-words: Information and Communication Technologies; English; Foreign languages; b-Learning; Web 2.0 tools.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vitor Gonçalves pela sua disponibilidade, compreensão, estímulo e todo o apoio prestado desde a escolha do tema à revisão final deste texto.

A todos os meus professores do Mestrado em Multimédia pelos ensinamentos que em muito enriqueceram os meus conhecimentos e em particular ao Professor Doutor Eurico Carrapatoso pelo constante incentivo, motivação e a sua simplicidade na relação humana.

Aos colegas do mestrado, especialmente com os que estabeleci laços de amizade.

À Escola EB 2,3/S de Mogadouro, em especial à Direcção do Agrupamento de Escolas de Mogadouro, Dr. José Maria Preto e Dra. Irene Louçano pelo apoio prestado.

Aos colegas e alunos que tiveram uma participação directa neste trabalho.

Aos meus pais, sem os quais não teria sido possível, a curto prazo, realizar mais este objectivo na minha carreira profissional.

Um agradecimento especial à minha esposa pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão, dando-me coragem para ultrapassar as dificuldades ao longo destes anos.

Às minhas filhas pelo carinho e motivação que me têm dado mesmo nos momentos em que lhes dava menos atenção.

Um bem-haja a todos!

ÍNDICE

RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
AGRADECIMENTOS	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE IMAGENS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE ACRÓNIMOS	xiv
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Objecto de Estudo, Contexto e Motivação	2
1.2 Hipóteses e Objectivos.....	3
1.3 Estrutura da Dissertação.....	3
2 ESTADO DA ARTE.....	5
2.1 As TIC no Ensino Oficial Português	5
2.1.1 Retrospectiva da utilização das TIC	8
2.1.2 Barreiras na utilização das TIC.....	12
2.2 As TIC no Ensino do Inglês.....	16
2.2.1 Retrospectiva de cenários de utilização	18
2.2.2 Utilização das Ferramentas WEB 2.0 em Contexto Educativo	23

2.3	O Ensino Convencional e o Ensino à Distância	27
2.3.1	e-Learning versus b-Learning	28
2.3.2	b-Learning no Ensino da Língua Inglesa	34
2.4	Tecnologias Educativas	37
2.4.1	Recursos e Actividades no Moodle.....	37
2.4.1.1	Chat.....	40
2.4.1.2	Fórum	40
2.4.1.3	Glossário	41
2.4.1.4	Webquest	41
2.4.1.5	Trabalho	43
2.4.2	Actividades de avaliação no Hot Potatoes.....	43
2.4.2.1	JQuiz	44
2.4.2.2	JCloze	45
2.4.2.3	JMatch.....	45
2.4.2.4	JMix.....	45
2.4.2.5	JCross	46
2.4.3	Podcast.....	46
2.4.4	Voxopop	50
2.4.5	WiZiQ.....	53
3	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	57
3.1	Metodologia quantitativa e qualitativa	59

3.2	Técnicas de recolha de dados	60
3.3	Caracterização das Turmas	63
3.4	Estudo de Caso.....	67
3.5	Avaliação das Competências	71
3.5.1	Reading	72
3.5.2	Writing	74
3.5.3	Speaking.....	76
3.5.4	Listening	77
3.6	Análise dos resultados	79
3.6.1	Inicial	79
3.6.2	Acompanhamento.....	80
3.6.3	Final.....	82
4	CONCLUSÃO.....	92
4.1	Uma perspectiva para avaliar as quatro competências.....	93
4.2	Trabalho Futuro.....	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBLIOGRÁFICAS.....	96
	ANEXOS	107
	Anexo A – Pedido de autorização à Escola	108
	Anexo B – Inquérito Inicial.....	110
	Anexo C – Inquérito Intermédio.....	114
	Anexo D – Inquérito Final	120

Anexo E - Análise Estatística da Avaliação Final do 1º e 2 Período da Turma do 9ºA Modalidade de b-Learning	122
Anexo F - Análise Estatística da Avaliação Final do 1º e 2 Período da Turma do 9ºD Ensino Convencional.....	124

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Os três estágios da CALL	22
Tabela 2 – Máximas sobre aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa	30
Tabela 3 – Comparação de contas <i>Free e Premium Membership</i>	53
Tabela 4 – Constituição do Grupo em modalidade de b-Learning	65
Tabela 5 – Tabela comparativa para escolha do Podomatic.....	68
Tabela 6 – Tabela comparativa para escolha do WiZiQ.....	69
Tabela 7 – Ferramentas de avaliação das quatro competências	71
Tabela 8 – Resultados na utilização da plataforma Moodle	82

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa de Conceitos da Integração Curricular das TIC.....	7
Imagem 2 – The changing IntraWeb – from 1.0 to 3.0	11
Imagem 3 – Web 2.0	27
Imagem 4 – Moodle.....	38
Imagem 5 – Estrutura de uma Webquest.....	42

Imagem 6 – Interface Hot Potatoes	44
Imagem 7 - JQuiz	44
Imagem 8 – Jcloze	45
Imagem 9 - JMatch.....	45
Imagem 10 - JMix.....	45
Imagem 11 - JCross	46
Imagem 12 - RSS para distribuição e agregação de conteúdo Web.....	46
Imagem 13 –Layout Audacity	49
Imagem 14 – Voxopop	51
Imagem 15 – Interface de gravação no voxopop	52
Imagem 16 – WiZiQ	54
Imagem 17 – <i>Layout</i> da disciplina de Inglês 9ºA no Moodle	72
Imagem 18 – Actividade de <i>reading</i> no WiZiQ	73
Imagem 19 –Webquest “ <i>The dream Job</i> ” no Moodle	74
Imagem 20 – Alguns exemplos de participação no Glossário	75
Imagem 21 – Teste online no WiZiQ	76
Imagem 22 – Interface do voxopop – EFL Class 9 A EB 2,3/S de Mogadouro	77
Imagem 23 – Página de Podcast do 9º A.....	78
Imagem 24 – Actividade de <i>listening</i> no WiZiQ	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos com Computador	64
Gráfico 2 – Alunos com acesso à Internet.....	64
Gráfico 3 – A disciplina de Inglês é a preferida?	65
Gráfico 4 – Razões que levam os alunos a não gostar da disciplina de Inglês	66
Gráfico 5 – O que os alunos apreciam mais nas aulas de Inglês.....	66
Gráfico 6 – Avaliação do 1º Período 9º A.....	79
Gráfico 7 – Avaliação do 1º Período 9º D.....	80
Gráfico 8 – Actividades mais vantajosas para a aprendizagem no Moodle	83
Gráfico 9 – Facilidade em aceder aos Podcasts	84
Gráfico 10 – Compreensão dos Podcasts.....	84
Gráfico 11 – Facilidade em aceder ao Voxopop.....	85
Gráfico 12 – Facilidade em responder via Voxopop.....	85
Gráfico 13 – Participação no voxopop <i>versus</i> sala de aula.....	86
Gráfico 14 – Facilidade em aceder ao WiZiQ.....	86
Gráfico 15 – Configurações de áudio e vídeo	87
Gráfico 16 – Motivação ao utilizar o WiZiQ	87
Gráfico 17 – Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa	88
Gráfico 18 – Razões da desmotivação.....	88
Gráfico 19 – Actividades com Podcast, Voxpop e WiZiQ.....	89
Gráfico 20 – Avaliação do 2º Período – 9ºA - Modalidade de b-Learning	90

Gráfico 21 – Avaliação do 2º Período – 9ºD - Ensino Convencional	90
Gráfico 22 – Resultado do inquérito sobre o que cada uma das ferramentas avaliava	91

LISTA DE ACRÓNIMOS

CALL	Computer Assisted Language Learning
CD	Compact Disc
FL	Foreign Language
HTML	HyperText Markup Language
ICT	Information and Communication Technologies
LE	Língua Estrangeira
LMS	Learning Management System
ME	Ministério da Educação
MINERVA	Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MP3	Moving Picture Experts Group-1 Audio Layer 3
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTE	Plano Tecnológico de Educação
QI	Quadro Interactivo
RSS	Real Simple Syndication
RTE	Recursos e Tecnologias Educativas
SCORM	Sharable Content Object Resource Model
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

1 INTRODUÇÃO

O ensino das Línguas Estrangeiras (LE) esteve durante muitos anos ligado a uma técnica rudimentar: o quadro negro, giz e livro, tendo sido ensinada sem recurso a qualquer tipo de tecnologia, mesmo quando ela já estava disponível nas Escolas.

Os alunos adoram desenvolver todo o tipo de actividades que utilizem computador (Galanter, 1983), sendo este considerado pelos mesmos um instrumento muito atraente (Bruner, 1999). Perante este cenário, devemos aproveitar este aspecto positivo na utilização das novas tecnologias para facilitar, complementar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Foi na década de 1990, com a implementação das novas tecnologias nas escolas portuguesas, que se começou a traçar um futuro bem mais apetecível, quer para os docentes, quer para alunos. Todavia, transpor barreiras tecnológicas, de formação e de motivação não tem sido tarefa fácil. Por um lado, era, e ainda é, necessário familiarizar grande parte do corpo docente à sua correcta utilização e posterior aplicação em contexto educativo. Na maioria das escolas ainda nos deparamos com um corpo docente pouco motivado no que concerne à utilização das TIC, remetendo-se estes para o caminho mais simples – o ensino convencional. A formação dos professores no domínio das TIC torna-se premente, havendo a necessidade de oferecer um vasto e variado conjunto de acções de formação não só de qualidade no domínio das TIC mas também contextualizada ou aplicada à área científica de cada docente. Como sugere Atinkson (1997), para termos professores empenhados e despertos, devemos incluir, no seu programa de formação, as novas tecnologias, em dois sentidos: no sentido de valorizar as pedagogias clássicas e no sentido de os fazer entender que as TIC não são antagonistas dos métodos convencionais, mas que ambos se interligam.

As estruturas tecnológicas das escolas nem sempre oferecem as condições adequadas, tanto no que concerne ao equipamento como nos espaços e conteúdos multimédia. Mas de nada adianta existirem tecnologias, conteúdos e

formação, se também não existir uma mudança de atitude face à integração curricular das TIC por parte de professores e alunos. A sobrecarga curricular dos alunos, bem como o meio sociocultural de onde estes advêm poderão dificultar o trabalho de pesquisa e de participação em actividades à distância ou online.

1.1 Objecto de Estudo, Contexto e Motivação

Um dos maiores problemas com que a classe docente se depara no seu dia-a-dia é a crescente falta de motivação dos seus alunos. Por muitas estratégias que se possam querer implementar em contexto de sala de aula descursa-se em grande escala a utilização das TIC. Por um lado, temos um corpo docente fragilizado perante as tecnologias educativas por falta de formação que, consequentemente, se transforma numa barreira difícil de ultrapassar, por outro lado continua-se a insistir, que as TIC podem inovar a escola, contudo esta terá uma tarefa árdua se não se abrir à inovação (Paiva, 2007).

A cada ano que passa os alunos encontram-se cada vez mais motivados para as tecnologias informáticas em detrimento dos métodos tradicionais de ensino. Para conseguir cumprir a missão de formar os alunos, temos a obrigação de adaptar os nossos métodos de ensino às novas tecnologias (Villate, 2005).

É assim necessário investir na formação de professores para que, todos, possamos aproveitar o gosto que os alunos nutrem pelas TIC, (re)conquistando-os para a aprendizagem de uma LE.

Foi o gosto que os alunos nutrem pelas TIC e a desmotivação pela aprendizagem de uma LE que levaram o docente-investigador a questionar-se: recorrendo às TIC e à panóplia de soluções *open source* disponíveis, será possível motivá-los para a aprendizagem e demonstrar que é possível avaliar as quatro competências de uma LE (falar, escrever, ouvir e ler)?

Este estudo de caso enquadra-se na vertente Educação Multimédia, tendo como base o impulsionamento da integração curricular das TIC no ensino das LE. Não se pretende alterar toda a estrutura do processo de ensino e

aprendizagem à custa das TIC, mas sim inovar com diferentes metodologias de forma a concretizar os objectivos estabelecidos.

Conscientes que o objecto de estudo incide na desmotivação dos alunos e consequente falta de aproveitamento na aprendizagem de uma LE, é nosso intuito complementar o ensino presencial com o ensino à distância na modalidade de b-Learning de modo a verificar, se recorrendo à panóplia de recursos disponíveis na World Wide Web é possível motivar os alunos para a aprendizagem de uma LE, assim como avaliar as quatro competências integrantes da mesma, ou seja, falar, escrever, ouvir e ler.

1.2 Hipóteses e Objectivos

O computador não substitui o professor nem o livro, tem características próprias, com grandes potencialidades e muitas limitações, que o professor tem de conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado como uma componente da complexa actividade de ensinar e apreender uma língua (Leffa, 2006).

Com o recurso às TIC e ferramentas Web 2.0 procurar-se-á:

- Motivar os alunos para a aprendizagem de uma LE, designadamente o Inglês;
- Motivar os alunos para o uso das TIC em contextos pedagógicos;
- Familiarizar os alunos com as ferramentas Web 2.0;
- Verificar a possibilidade em trabalhar e avaliar as quatro competências (ler, ouvir, escrever e falar);
- Validar um conjunto de boas práticas de integração das TIC no contexto do ensino de uma língua estrangeira.

1.3 Estrutura da Dissertação

A estrutura da presente dissertação está dividida em 4 capítulos:

No primeiro capítulo faz-se uma breve introdução ao tema, clarificação do problema, a motivação e os objectivos a atingir com este estudo de caso.

No segundo capítulo apresenta-se o Estado da Arte, estando este dividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo apresenta-se o aparecimento das TIC nas escolas a nível nacional e seu impacto na comunidade escolar. No segundo subcapítulo faz-se uma abordagem dos cenários de utilização das TIC no ensino do Inglês, bem como a utilização das ferramentas Web 2.0 em contexto educativo. No terceiro subcapítulo procura-se dar uma visão das diferenças existentes entre o Ensino Convencional e o Ensino à Distância, e entre o e-Learning e o b-Learning, bem como a aplicabilidade deste último no Ensino da Língua Inglesa. No quarto subcapítulo referem-se as Tecnologias Educativas utilizadas neste estudo de caso.

No terceiro capítulo faz-se uma síntese da metodologia de investigação utilizada e relata-se o caso de estudo, que aborda a avaliação das quatro competências de uma LE recorrendo às ferramentas Web 2.0. Por último apresenta-se a análise dos resultados do presente estudo.

No quarto e último capítulo apresentam-se as conclusões e as propostas para trabalhos futuros que, desde já, assumimos o compromisso de desenvolver.

2 ESTADO DA ARTE

2.1 As TIC no Ensino Oficial Português

O aparecimento das novas tecnologias nas escolas nos finais dos anos 80 início dos 90, veio inovar o processo de ensino e aprendizagem. O conceito do ensino passa por uma transformação constante através do auxílio das tecnologias, completando e aperfeiçoando aluno e professor na sala de aula.

Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo. As TIC são um dos factores mais salientes dessa mudança acelerada, a que o sistema educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover.

A Comissão Europeia lançou o “Plano de Acção e-Learning”, orientado para o sector da formação e educação, para o período 2000-2004 que teve como objectivo a promoção da utilização das tecnologias multimédia e da Internet para melhorar a qualidade das aprendizagens facilitando o acesso a recursos educacionais e serviços bem como redes de colaboração à distância. Este Plano pretende explorar a oportunidade que as TIC oferecem em termos de interactividade pedagógica e de trabalho colaborativo entre professores e alunos. As quatro linhas de acção prioritárias incidiram nas seguintes áreas (M.E, 2001):

- Infra-estruturas e equipamento;
- Formação;
- Conteúdos e serviços de qualidade;
- Redes e plataformas de cooperação europeias.

O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III) teve também como objectivo guiar e promover o desenvolvimento da sociedade de informação e do conhecimento em Portugal. Para a concretização deste objectivo e reconhecendo-se o papel fundamental da escola enquanto espaço

de aquisição de hábitos de aprendizagem e de veículo de acesso às fontes de informação e ao conhecimento, foi incorporada no programa, uma medida específica para apoiar o apetrechamento informático das escolas e a aquisição de produtos educativos multimédia, assim como uma medida de apoio à formação dos profissionais de educação, com especial destaque na valorização do novo perfil do docente como orientador das aprendizagens dos alunos com recurso às TIC tendo sido a formação contínua neste domínio considerada prioritária em termos de investimento.

É neste contexto que surge um documento orientador das estratégias para a acção no sector da Educação, visando a efectiva integração das TIC no sistema de ensino não superior público em Portugal, bem como no sistema de educação não formal e formação inicial e contínua de professores, tirando partido das suas potencialidades como elemento e factor de mudança. Este Plano assenta numa estratégia com três ideias fundamentais:

- Inclusão, permitindo a todos os Docentes o acesso aos equipamentos, recursos e conhecimentos essenciais das TIC;
- Excelência, valorizando e estimulando os produtos de qualidade e os processos que os permitem alcançar;
- Colaboração e parcerias, favorecendo as dinâmicas de projecto ao nível das instituições e das convergências que se possam estabelecer inter-instituições.

Segundo Tornero (2007) a transição do século XX para o século XXI ficou conhecida por marcar a transição de uma sociedade baseada nas relações materiais para uma sociedade assente nas relações virtuais. Neste sentido, dá-se cada vez mais valor à informação disponível online, que permite o acesso de todos que possuem ligação à Web. Cada vez mais, a Internet modifica a nossa forma de lidar com o mundo, ou seja, torna possível a realização de uma série de procedimentos de forma muito mais facilitada.

Segundo Isotani *et al* (2008) o uso das ferramentas da Web 2.0 traz inúmeros benefícios para o ensino, principalmente por permitir novas práticas pedagógicas e formas de aprendizagem mais activas e interactivas.

De acordo com a seguinte ilustração podemos constatar que a integração das TIC promove a facilidade de aprendizagem, dinamismo, pesquisa e motivação, desenvolvendo aprendizagens, competências e saberes num ambiente de colaboração e partilha onde diferentes áreas do saber poderão interagir construindo o conhecimento ao longo da vida.

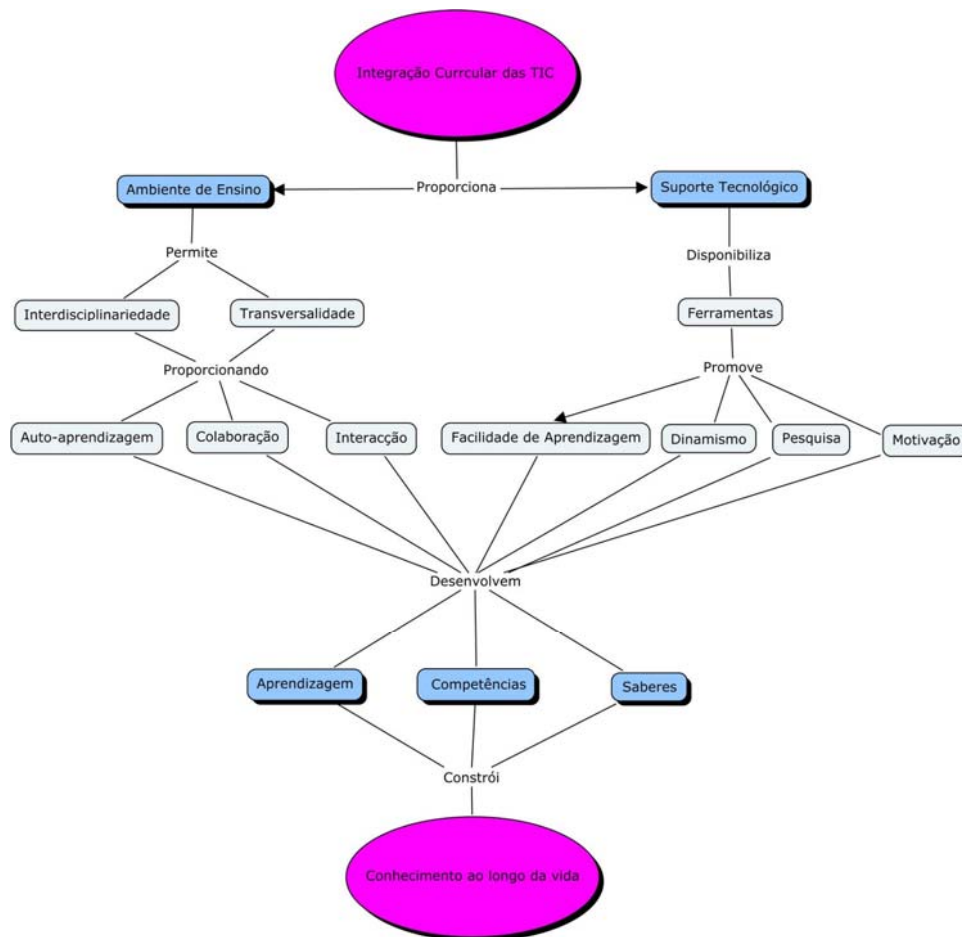


Imagem 1 - Mapa de Conceitos da Integração Curricular das TIC
(<http://portfolio-anam.blogspot.com/>)

Contudo, uma série de questões se levantaram, não fosse esta introdução mexer com tudo o que estava relacionado com o chamado ensino convencional, onde a transmissão dos saberes era realizada única e exclusivamente através de aulas expositivas. A fraca difusão das novas tecnologias na altura, estavam relacionadas com:

- A identificação, avaliação e adopção de *software*;
- O custo elevado de instalação de programas;

- As atitudes acerca do uso do computador;
- O acesso dispendioso à Internet pelo facto de se tratar de uma ligação telefónica e não de uma ligação de *dial-up* como é actualmente;
- A gestão de todo o equipamento e sistemas de informação.

As ferramentas de comunicação e interacção à distância, proporcionadas pelas TIC, podem ser utilizadas na promoção de boas práticas nos vários contextos e modelos de aprendizagem, de que são exemplo, o trabalho colaborativo e as comunidades virtuais de aprendizagem.

2.1.1 Retrospectiva da utilização das TIC

A primeira geração da Internet teve como característica principal a grande quantidade de informação disponível a que todos podíamos aceder. No entanto, o papel do utilizador neste cenário era o de mero espectador, não tendo permissão para alterar ou reeditar o seu conteúdo (na maioria dos casos o utilizador não dominava a linguagem HTML para editar as informações contidas nos sites).

Nesta primeira fase surgiram e aumentaram a grande velocidade os serviços disponibilizados através da rede, fomentando um novo nicho de mercado que por sua vez gerou novos empregos. A Web 1.0 era onerosa para os seus utilizadores, ou seja, a grande maioria dos serviços eram pagos e controlados através de licenças, os sistemas eram restritos a quem detinha poder de compra para custear as transacções online e adquirir o software para criação e manutenção de sites. A Web 1.0 trouxe grandes avanços no que diz respeito ao acesso à informação e ao conhecimento, porém a filosofia que estava por detrás do conceito de rede global foi sempre a de um espaço aberto a todos, ou seja, sem alguém que controlasse o acesso ou o conteúdo publicado. De certa forma, a evolução tecnológica possibilitou a publicação de informações na Web, de forma fácil, rápida e independente de software específico, linguagem de programação ou custos adicionais.

Muitos utilizadores, devido à rapidez do processo de mudança, nem se deram conta que a Internet mudou o seu paradigma. Com a introdução da Web 2.0, as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados de informática. O termo Web 2.0, da autoria de Tim O'Reilly (2005), surgiu numa sessão de *brainstorming* no *MediaLive International* em Outubro de 2004 que sobre ele tecia as seguintes considerações:

A Web 2.0 é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva. (O'Reilly, 2005)

Para Alexander (2006) a Web 2.0 ou Web social (devido à sua preocupação com a participação dos utilizadores), emerge como um dos componentes mais relevantes da Web 2.0, ou seja, é uma forma de fazer com que a utilização da rede global ocorra de forma colaborativa e o conhecimento seja compartilhado de forma colectiva, descentralizada de autoridade e com liberdade para utilizar e reeditar, conceito que em língua inglesa é conhecido por *collaborative working*. Interpretando as ideias de O'Reilly (2005), considera Alexander (2006) que as principais características da Web 2.0 são:

- Interfaces ricas e fáceis de usar;
- O sucesso da ferramenta depende do número de utilizadores, pois os mesmos podem ajudar a tornar o sistema melhor;
- Gratuidade na informação disponibilizada;
- Maior facilidade de armazenamento de dados e criação de páginas online;
- Vários utilizadores podem aceder à mesma página e editar as informações;

- As informações mudam quase que instantaneamente;
- Os sites/softwarees estão associados a outros aplicativos, tornando-os mais ricos e produtivos, quando os mesmos estão a trabalhar na forma de plataforma (união de vários aplicativos);
- Os softwares funcionam basicamente online ou podem utilizar sistemas offline com opção para exportar informações de forma rápida e fácil para a Web;
- Os sistemas deixam de ter versões e passam a ser actualizados e corrigidos a todo instante, trazendo grandes benefícios para os utilizadores;
- A grande maioria dos softwares da Web 2.0 permite a criação de comunidades de pessoas interessadas num determinado assunto;
- A actualização da informação é feita colaborativamente e torna-se mais fiável com o aumento do número de pessoas que acede e actualiza;
- Com a utilização de *tags* em quase todos os aplicativos, ocorre um dos primeiros passos para a Web semântica e a indexação correcta dos conteúdos disponibilizados.

Segundo Carvalho (2008) os recursos online da Web 2.0, além de optimizarem a gestão da informação, também favorecem a formação de redes de inovação e conhecimento com base na reciprocidade e na cooperação, ou seja, ao utilizarem estes recursos os indivíduos tornam-se cooperantes nas actividades, bem como na produção do conhecimento. A renovação permanente dos conhecimentos não só exige novas competências no uso das tecnologias, mas também habilidades e orientação para o processamento de informação que devidas as facilidades de criação e edição de conteúdos online proporciona um aumento significativo de informações em rede.

Na terceira fase que se adivinha para a Net – a da Web 3.0, também chamada de Web Semântica (Tim Berners-Lee, 2001), pretende-se que a Rede organize e faça um uso mais inteligente da informação de modo a gerar conhecimento.

A Web Semântica, será capaz de analisar toda a informação e ligá-la entre si, as páginas irão ser elaboradas para serem lidas por pessoas, mas também por máquinas, iremos afastar-nos das pesquisas por palavras-chave, a Internet aos poucos deixará de ser um mundo de documentos e passará a ser um mundo de dados, que se aproximará do mundo da inteligência artificial.

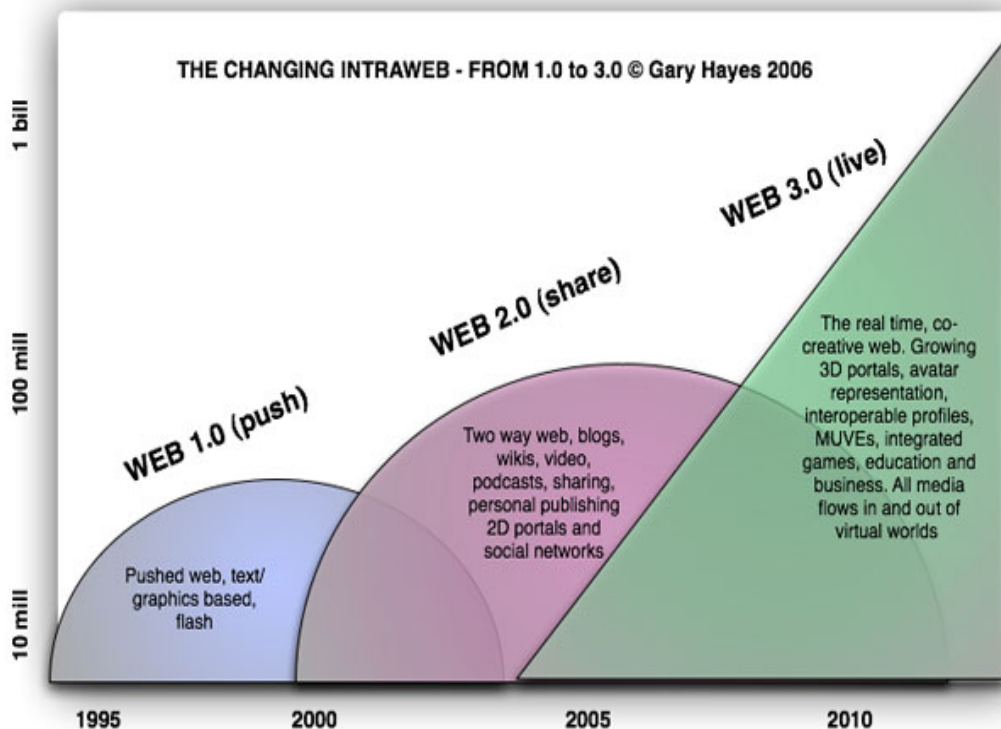


Imagem 2 – The changing IntraWeb – from 1.0 to 3.0
[\(www.personalizemedia.com/articles/web-30/\)](http://www.personalizemedia.com/articles/web-30/)

A diferença entre a Web 2.0 e a Web 3.0 é a diferença entre obter uma lista de respostas e uma solução concreta e personalizada para uma pergunta. É a evolução de uma Web baseada na sintaxe para uma Web baseada na semântica.

A Web 3.0 pretende ser a organização e o uso de maneira mais inteligente de todo o conhecimento já disponível na Internet, é a visão de uma era em que os motores de busca não se limitaram a recolher e apresentar os dados que andam dispersos pela Internet, mas antes são capazes de “trabalhar” essa informação e produzir respostas concretas.

Para que esta Web Semântica venha a produzir resultados é preciso que se massifique o uso de *software* e linguagens informáticas específicas, de forma a ser produzido mais conteúdo que as máquinas possam usar e que lhes permitam chegar a conclusões e não apenas a resultados com base em palavras-chave. Na Web Semântica os serviços de busca devolvem conhecimento e não apenas informação que os humanos ainda teriam que filtrar. Os sistemas de aprendizagem poderiam tornar-se, assim, verdadeiros parceiros da aprendizagem.

A Web Semântica assume-se como uma evolução da Internet rumo a um sistema automático de reconhecimento de dados que proporciona ao utilizador apenas a informação relevante (Gonçalves, 2007).

2.1.2 Barreiras na utilização das TIC

O recurso a ambientes virtuais de aprendizagem, assentes em pressupostos de interacção e de aprendizagem colaborativa, exige, naturalmente, novas competências e novas posturas de professores e alunos perante o ensino e a aprendizagem. Nestes contextos, a responsabilidade do professor ultrapassa a mera transmissão de informação e o seu papel passa a ser o de orientador, dinamizador e o de facilitador da aprendizagem, atento ao percurso e às actividades dos seus alunos e motivando-os para a construção conjunta do conhecimento. Mais do que professor, passa também a ser membro da comunidade virtual de aprendizagem, onde interage, colabora e apoia os seus alunos num espaço que transcende o horário da aula e o espaço da escola. O professor enfrenta novos desafios dos quais se destacam:

- a necessidade de desenvolver conteúdos e actividades interactivas adequadas aos ambientes online;
- a adopção de estratégias de moderação capazes de sustentar a comunidade de aprendizagem online.

Percebe-se, assim, que os professores envolvidos nestes contextos de ensino e de aprendizagem passam também a dedicar mais tempo à organização e à manutenção das suas disciplinas. Este motivo leva a que muitos desistam,

principalmente por não perceberem as potencialidades e vantagens à posteriori.

Os alunos chegam à escola com uma grande quantidade de informação e munidos de formas de obter ainda mais, mas a informação não é conhecimento, e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém que já trabalhou ou tem condições para trabalhar essa informação, pois nada pode substituir a riqueza do diálogo. Cabe ao professor orientar o aluno na recolha, selecção, ordenação, gestão e utilização dessa informação. O Professor já não se pode limitar a ser difusor do saber, mas é de algum modo, um parceiro de um saber colectivo, que lhe compete organizar. Contudo, para que o professor possa assumir este papel é indispensável que a formação inicial e a formação contínua lhe confirmem um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos. Há assim, por parte do docente a necessidade de se “reciclar” para que possa acompanhar este ritmo frenético.

Segundo Schlünzen (2000), a formação do professor para o uso do computador na educação não se deve restringir aos aspectos tecnológicos, deve ser complementado com os aspectos pedagógicos. Valente (2001) também concorda que a preparação do professor não se pode limitar à passagem de informações, mas deve oferecer condições para construir conhecimentos sobre técnicas a nível do computador e entender como deve integrar o computador na sua prática pedagógica. Este autor reforça a ideia de que é essencial que a interacção entre o aluno e o computador tenha um mediador, um educador que possua conhecimentos a nível das TIC, pedagógicos e psicológicos. Um educador que usa o computador como ferramenta ou recurso pedagógico necessita de uma preparação para o integrar no currículo com os seus alunos a favor da construção do conhecimento, estar atento às dificuldades do aluno perante o computador, intervindo e auxiliando-o para vencer e identificar os seus potenciais e as suas deficiências, permitindo que o aluno ultrapasse as suas limitações.

Contudo, continuam a existir professores que continuam a resistir à adopção das TIC, não integrando estas soluções nas suas práticas educativas. Acredita-se, por isso, que é importante que as próprias instituições de ensino

sensibilizem e apoiem os seus docentes neste processo de adopção e integração das TIC.

Ao contrário do que poderão defender os mais cépticos, as TIC não vêm colocar em causa o valor do professor, vêm sim, exigir-lhes novas funções, novas atitudes e também novas competências.

Uma dos entraves na utilização das TIC na escola depreende-se com o facto, de nem todos os docentes se sentirem à vontade para as utilizar. Uns por falta de formação, outros por mero desinteresse total. Docentes, que se situam a partir da faixa etária dos 50 anos têm uma aversão tremenda aos computadores. Para esses, a multimédia cinge-se à utilização do retroprojector, televisão, vídeo e DVD. Não será com certeza a falta de motivação que está em causa, mas sim a falta de tempo para poder praticar e explorar estas ferramentas.

Para acompanhar o avanço da implementação das TIC no ensino, é necessário que o docente esteja familiarizado com estas, quer seja o quadro interactivo, o computador ou o projector multimédia, quer soluções educativas em rede. A formação, essa por sua vez escassa nas diferentes áreas disciplinares, leva com que apenas o corpo docente mais jovem se sinta à vontade de utilizar esses recursos. Mas nem sempre a falta de oferta de formação contextualizada é a justificação para este “não querer” progredir. Muitas das vezes os recursos existem, mas limitam-se a ficar empacotados ou encostados numa sala qualquer, denominada por sala dos computadores e só ser utilizada pelos denominados peritos da Informática com o medo que outros possam através de uma utilização menos correcta desconfigura-los (Vieira, 2007).

Berge (1995) considera que as funções do professor se encaixam em quatro áreas distintas:

- 1) Área pedagógica;
- 2) Área social;
- 3) Área de gestão;
- 4) Área técnica.

Desempenhando funções na área pedagógica, o professor age como facilitador da aprendizagem, recorrendo a estratégias capazes de promover a discussão do grupo em torno de conceitos essenciais para disciplina ou para o curso. Cumprindo funções na área social, o docente deverá procurar estimular as relações pessoais entre os elementos do grupo para que estes se sintam à vontade na partilha das suas opiniões dentro da comunidade de aprendizagem. A área de gestão requer que o professor execute tarefas mais ligadas à organização e administração da disciplina, como por exemplo, estabelecer cronogramas, delinear objectivos e definir regras de participação. Por fim, as funções do professor na área técnica passam, fundamentalmente, por tentar tornar a tecnologia o mais transparente possível para o aluno, possibilitando que este se concentre sobretudo nas suas actividades e não na tecnologia.

Na perspectiva do estudante, em contextos virtuais de aprendizagem, assentes em princípios construtivistas, a tendência é a de se valorizar cada vez mais a sua participação durante o processo de ensino e de aprendizagem. Passando a aprendizagem a ser mais centrada no aluno, também este se depara com novos desafios. Enquanto aprendente, passa a ser mais autónomo e a ter maior liberdade para planear as suas actividades. Neste sentido, passa também a ser menos dependente do professor, assumindo, por isso, uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

No entanto, acredita-se que nem todos os alunos estão preparados para tomar este tipo de iniciativas, nem para enfrentar grande parte destes desafios, especialmente alunos muito jovens, pouco motivados ou sem maturidade suficiente para se responsabilizarem pela sua própria aprendizagem. Assim, é extremamente importante que o aluno se sinta motivado para aprender nestes contextos, os quais incentivam não só a auto-aprendizagem, mas também o trabalho em grupo numa perspectiva de construção colaborativa do conhecimento.

Para estimular a curiosidade do aluno é necessário desafiá-lo a questionar algo, quando o aluno se sentir perturbado e necessitar de pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe são oferecidas condições para formular questões que tenham significado para o aluno (da sua história de vida, de seus

interesses, seus valores e condições pessoais), começa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. De acordo com Perrenoud (1999), cabe ao professor criar situações diversificadas para que os seus alunos desenvolvam e descubram as suas habilidades, as suas competências.

A escola e os professores deparam-se actualmente com novos desafios, nomeadamente o de transformar a escola num local mais atractivo para os alunos. Neste sentido, a escola deve ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, as atitudes e os valores e para adquirir competências. Só assim a escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento (M.S.I., 1997)

Todavia, as principais conclusões que se podem tirar referentes às crenças dos professores, destacam que os recursos tecnológicos melhoram o processo de ensino e aprendizagem, facilitam o trabalho em equipa de professores, motivam os alunos e são ferramentas didácticas eficazes. Contudo também nos deparamos com algumas barreiras na integração das TIC no ensino, tanto pela reduzida formação contextualizada nas diferentes áreas disciplinares e consequente falta de segurança e confiança para as usar, bem como o parco conhecimento sobre o verdadeiro impacto do uso das TIC em contexto educativo (Paiva, 2002).

2.2 As TIC no Ensino do Inglês

É difícil dissociar a história do ensino das LE do surgimento das novas tecnologias. Segundo Paiva (2008), o aparecimento de uma nova tecnologia implica, num primeiro momento, desconfiança e rejeição. Após essa fase inicial, a tecnologia começa a fazer parte das actividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-las nas suas práticas pedagógicas.

As TIC não são uma solução para todos os problemas que afectam o ensino e a aprendizagem, mas poderão ser vistas como instrumento ao serviço do

desenvolvimento de competências e de predisposições sócio-afectivas em relação à aprendizagem.

Foi nos anos 80 que o computador pessoal surgiu como uma ferramenta significativa no campo educacional, principalmente na área das LE (Kern, *et al*, 2008). O ensino das línguas passou a ser mais vocacionado para a comunicação e a valorização do empenho dos alunos no discurso autêntico, significativo e contextualizado trouxe implicações para a integração da tecnologia na sala de aula. Sob essa nova perspectiva de utilização da tecnologia, duas abordagens surgiram: a cognitiva e a sócio-cognitiva. Até então, a perspectiva predominante era a estruturalista, isto é, o ensino das línguas dava ênfase à análise formal do sistema de estruturas que constituem uma determinada língua (Kern & Warschauer, 2000).

As abordagens cognitivas ou construtivistas para o ensino comunicativo das línguas não são baseadas em formação de hábitos, mas em conhecimento cognitivo inato na interacção com a linguagem compreensível e significativa. Os erros são tratados como produtos de um processo criativo de aprendizagem, envolvendo simplificação de regras, generalização, transferência, entre outras estratégias cognitivas. Sob essa concepção de ensino, a tecnologia é empregada de forma a maximizar as oportunidades de interacção de alunos com contextos significativamente ricos, através do qual esses alunos possam construir e adquirir competência na LE.

Ao contrário das abordagens cognitivas, nas abordagens sócio-cognitivas ressalta o aspecto social da aquisição da linguagem. A aprendizagem de uma língua é vista como um processo de socialização em comunidades discursivas específicas. Sob essa perspectiva, os alunos devem ser encorajados a participar na interacção social autêntica, a fim de poderem praticar situações comunicativas fora do contexto de sala de aula, através da colaboração entre alunos em tarefas e projectos autênticos, assimilando simultaneamente o conteúdo e a forma linguística. Warschauer (2000) faz alusão à Internet como sendo uma poderosa ferramenta capaz de promover a abordagem sócio-cognitiva para o ensino das LE, mais especificamente, por favorecer novas formas de comunicação.

As rápidas transformações do mundo moderno influenciam as relações sociais, mas também dão uma nova perspectiva à Educação, o que implica uma revisão das formas de ensinar e aprender e uma reflexão sobre os diferentes modos de utilização dos espaços escolares. Hoje, as TIC permitem ao indivíduo o contacto com outros pontos do planeta e o acesso à informação no mesmo instante em que os factos acontecem. As TIC podem ser inseridas no espaço escolar como elementos pedagógicos promotores de aprendizagem e autonomia, como referem Brito & Purificação (2006). Especificamente, para o professor de língua inglesa, as TIC estão relacionadas à expansão das formas de comunicação no mundo globalizado, visto que há uma grande variedade de comunidades e conteúdos em inglês na Internet. É imprescindível que o professor esteja atento às potencialidades educativas nesse ambiente tecnológico, pois ignorá-las pode significar um retrocesso na actividade pedagógica (Souza, 2000).

De acordo com Harasim (2005), as comunidades de aprendizagem são grupos de pessoas que utilizam as redes de comunicação por intermédio do computador para aprender juntas, no horário, no local e no ritmo mais adequados para elas mesmas e para a tarefa em questão.

O conceito de comunidade virtual de aprendizagem envolve as categorias interacção e comunicação. Consideramos que, no ensino e aprendizagem da língua inglesa, essas categorias são essenciais à docência. A fala e o uso da língua em situações reais são condições para a sua aprendizagem.

A formação do professor deverá ser um processo contínuo. O desenvolvimento profissional constitui-se através da percepção que o educar não é estático e que a docência é alicerçada na pesquisa, acção e revisão da prática (Pimenta & Anastasiou, 2002).

2.2.1 Retrospectiva de cenários de utilização

As fases da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, do inglês *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) e de acordo com Almeida (2006), é utilizado pelos professores e alunos para descrever o uso dos

computadores como parte integrante de um curso de línguas. O objectivo da CALL é descobrir como desenvolver alternativas: para promover modificações nas abordagens pedagógicas tradicionais e para alcançar uma aprendizagem das línguas satisfatória através do recurso ao computador.

Warschauer & Healey (1998), ao descrever o histórico da CALL, demonstram que o computador tem sido usado para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa desde 1960. Para estes autores a história da CALL pode ser dividida em três etapas: behaviorista, comunicativa e integrativa.

A etapa da CALL behaviorista, concebida na década de 50 e implementada nos anos 60 e 70, teve como base a teoria behaviorista, também denominada comportamentalista e surge do termo inglês “behaviour” que significa conduta, comportamento. Skinner, propositor do behaviorismo explica a compreensão do comportamento humano através do comportamento operante, que por sua vez, tem como consequência um estímulo que afecta a probabilidade de ocorrer novamente. Nessa época, o ensino estava dirigido para o estruturalismo, sendo Bloomfield o grande inspirador da nova concepção de língua: acreditava-se que a língua era um conjunto de hábitos, a aprendizagem de uma LE era realizada através de repetições (*language drills*), exercícios de gramática e tradução. Segundo Graham (2007), o behaviorismo é uma doutrina que concebe a psicologia como ciência do comportamento e não da mente. O comportamento pode ser explicado sem fazer referência a eventos mentais ou a processos psicológicos internos e tem origem externa, ou seja, no meio circundante. A abordagem comportamentalista no ensino das línguas, através do método áudio-lingual preconizava a imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos como o caminho para o aluno (Moreira, 2003). O computador, nesse contexto, exercia o papel de tutor mecânico através da prática repetitiva de estruturas gramaticais.

A segunda fase na evolução histórica do uso de computadores no ensino de línguas é conhecida como CALL comunicativa. Esta etapa surge entre o fim da década de 70 e o início da década de 80, momento em que a abordagem behaviorista de aprendizagem é rejeitada, tanto no âmbito teórico, como no

âmbito pedagógico. Os computadores pessoais começavam a criar possibilidades para a aprendizagem individual. A comunicação passou a ser fundamental para o ensino das línguas, entrando o método áudio-lingual em declínio, pois tornava-se insuficiente para fazer face ao movimento comunicativo (Richards & Rodgers, 2001). Houve, assim, uma mudança do paradigma linguístico (competência linguística) para o paradigma comunicativo (competência comunicativa).

Com a abordagem comunicativa no ensino das línguas, as actividades baseadas em computador deveriam focalizar o uso da língua e não apenas a sua forma gramatical, apresentando a gramática de forma indutiva, encorajando a produção de linguagem autêntica e não pré-fabricada e utilizando predominantemente a língua alvo. Grande parte do trabalho era desenvolvido através da reconstrução textual e de simulações. Nesta fase, a promoção do tipo de interacção aluno/aluno era mais importante do que entre aluno e computador. Para Stevens (1989), crítico da fase CALL behaviorista, as actividades baseadas em computador deveriam promover motivação intrínseca e interactividade aluno/aluno e aluno/computador.

Warschauer & Healey (1998) apontam para uma reavaliação da CALL comunicativa, no final dos anos oitenta, recorrendo à utilização do computador para a aprendizagem do ensino de LE, mais concretamente para a avaliação das quatro competências básicas da LE (ouvir, falar, ler e escrever).

Foram revistos os aspectos teóricos e práticos da abordagem comunicativa, o que resultou numa nova postura para a compreensão de como a aprendizagem deveria integrar vários elementos da língua. Essa mudança de paradigma trouxe uma nova perspectiva para o uso da tecnologia e o ensino da LE, surgindo a fase da CALL integrativa. A abordagem cognitiva entrava em declínio e favorecia uma visão mais social ou sócio-cognitiva, atribuindo maior ênfase ao uso da língua em contextos sociais autênticos e, ainda, à integração de várias competências na aprendizagem da LE.

O objectivo desta terceira fase era de integrar não somente as competências de ouvir, falar, ler e escrever, mas também, de agregar a tecnologia ao ensino

e aprendizagem das LE. Warschauer (1996) afirma que o CALL integrativa surgiu devido à ligação de dois importantes avanços tecnológicos: o computador multimédia e a Internet. Ambos favorecem o uso das TIC, na qual recursos como texto, imagem, som, animação e vídeo estão agrupados e permitem ao aluno optar pelo caminho a seguir.

Para Warschauer (2004), o futuro da CALL vai depender, dentre vários factores, principalmente, do avanço tecnológico, nomeando algumas mudanças relacionadas com as TIC, que já se começaram a fazer sentir na década dos anos 90:

- Da ligação à Internet discada *Dial-up*; para uma conexão permanente e directa;
- Mudança para o uso dos computadores portáteis;
- O acesso à Internet através da banda larga;
- A aquisição de computadores a um custo menor;
- O acesso em massa à Internet, acessível em diversas partes do planeta;
- Mudança para a comunicação audiovisual;
- Utilização de vários idiomas na Internet e não apenas da língua inglesa como idioma principal;
- Uso crescente dos computadores na sala de aula, em detrimento da utilização dos mesmos em laboratório.
- Redes sociais que permitem encontrar “amigos” favorecendo a interacção/comunicação em línguas estrangeiras.

FASES	1970 – 1980 CALL behaviorista	1980 – 1990 CALL comunicativa	Século XXI CALL integrativa
Tecnologia	Grande computador central	Computadores portáteis	Multimédia e Internet
Paradigma do ensino do inglês	Gramática, tradução e Audio-lingual	Abordagem comunicativa	Visão baseada em conteúdos, inglês para fins específicos e académicos
Visão da língua	Estrutural: sistema de estrutura gramatical	Cognitiva: sistema mentalmente construído	Sócio-Cognitiva: desenvolvida em interacção social
Principal uso dos computadores	Exercícios repetitivos	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Objectivo principal	Exactidão	Mais fluência	Mais acção

Tabela 1 - Os três estágios da CALL - Quadro traduzido de Warschauer, 2000

Apesar da CALL integrativa contar com a Internet como recurso tecnológico, não pode ser confundido com ensino à distância. Nesta modalidade de ensino, como o próprio termo indica, há necessariamente uma separação física, seja parcial, seja total, entre professor e aluno. No caso da CALL, alunos e professor podem usar a Internet estando no mesmo local, como um laboratório de informática ou mesmo na sala de aula. As TIC são um recurso e um instrumento pedagógico, não devem representar uma ameaça para os professores, pois, por mais complexa e fascinante que seja, nunca irá desempenhar todas as funções de natureza humanística do professor. No entanto, não há dúvidas de que, enquanto recurso pedagógico no ensino das

LE, as TIC tornam-se cada vez mais uma ferramenta que deve estar presente na formação do professor, para que ele possa estar preparado para os novos desafios que lhe serão colocados no mercado de trabalho. Leffa (2006) também compartilha esse pensamento ao discutir o papel do computador no ensino das LE.

As TIC têm provocado muitos debates e gerado inúmeros trabalhos na área do ensino das LE, mas, apesar da sua complexidade, a ideia que prevalece é de que estas sejam vistas apenas como um instrumento. O computador não substitui nem o professor, nem o livro. Tem características próprias, com grandes potencialidades e muitas limitações, que o professor tem de conhecer e dominar, para usá-lo de modo adequado como um componente na complexa actividade de ensinar e aprender de uma LE (Leffa, 2006).

2.2.2 Utilização das Ferramentas WEB 2.0 em Contexto

Educativo

Na nova geração da Internet, que se designa por Web 2.0, podemos encontrar ferramentas/tecnologias gratuitas e de fácil utilização, tais como, Moodle, Podomatic Voxopop e WiZiQ que fazem parte de uma grande variedade de sistemas disponíveis.

As grandes mudanças provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico obrigam as escolas a mudar os seus métodos e as suas práticas pedagógicas tradicionais, pois tornaram-se obsoletas e a escola já não é a única fonte de informação.

Vivemos actualmente numa sociedade cada vez mais informatizada e o computador representa a base de sustentação tecnológica em favor do conhecimento, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais qualitativas (Tercariol & Schlünzen, 2002)

Dar prioridade às TIC e empregá-las adequadamente é vital para o futuro educacional, cultural e socioeconómico de qualquer país.

As TIC geram múltiplas potencialidades, criam inúmeros novos cenários e promovem ambientes reais ou virtuais extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas, promovendo a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço. O professor tem à sua disposição inúmeras novas oportunidades para promover junto dos seus alunos uma aprendizagem inovadora. Isto implica novas concepções sobre o que é aprender e ensinar, exigindo o repensar das funções da escola, tanto em relação à sua estrutura organizativa, como em relação ao currículo. A mudança derivada da introdução das TIC e da Internet no processo de ensino e aprendizagem vem questionar a função da escola e do professor.

Para podermos pensar na possibilidade de sermos estimuladores das inovações com o uso das TIC, para provocarmos uma transformação efectiva, é fundamental que haja uma acção conjunta de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (Graziola Junior & Schlemmer, 2008)

Entretanto, o que se observa em relação à utilização educativa das TIC em Portugal, é uma preocupação excessiva das entidades oficiais com a aquisição de equipamentos e proliferação de programas de formação de professores onde se promove o domínio das ferramentas TIC e da Internet, em detrimento da sua utilização pedagógica nos diferentes níveis e modalidades de ensino e formação (Brito, 2004). A preparação do professor na utilização pedagógica do computador é fundamental para transformar a Educação de uma simples transmissora de informação, em construtora do conhecimento do aluno, em que o professor passará a assumir um papel de mediador e não mais de mero transmissor de informação. As ferramentas Web 2.0 podem ser mais um recurso nas mãos do professor, que pretende inovar e proporcionar condições, para que os alunos possam construir o próprio conhecimento, de uma forma criativa e enriquecedora.

Desde o lançamento do projecto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização) em 1985 até aos programas como é o caso da "Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis" (ME,

2006), é possível encontrar, nas diversas medidas implementadas, um denominador comum:

- O apetrechamento das escolas com equipamentos;
- A formação dos professores na área da Tecnologia Educativa.

Segundo Perrenoud (2000), as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas. Contudo, a inovação das práticas pedagógicas com as TIC, se não for acompanhada por acções de formação que originem uma actividade prática e reflexiva dos professores, por si só, não tem capacidade de suscitar grandes mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes (Timothy & Jacobson, 2005). A formação inicial é o momento ideal para que a formação no domínio das TIC produza os melhores efeitos; é neste período que os futuros professores desenvolvem sentimentos mais positivos no que toca à integração curricular das TIC na sala de aula (Gil, 2001), estando familiarizados com actividades que suscitem a utilização das TIC e da Internet, também eles serão utilizadores das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Austin, 2004).

A importância da partilha de experiências e preocupações entre professores, ou seja, aquilo a que se poderia chamar de “cultura de colaboração”, constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, que está para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos e faz com que os docentes aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas múltiplas competências (Hargreaves, 1998).

Numa perspectiva de educação ao longo da vida, o aluno deixa de ser o receptor de informações, para ser o responsável pela construção do seu conhecimento, usando o computador e Internet para pesquisar, seleccionar, reflectir e representar as suas próprias ideias, segundo o seu estilo e forma de pensar. É da responsabilidade do professor construir ambientes desafiadores, em que a tecnologia auxilie a promoção do desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do conhecimento, do desenvolvimento da

colaboração, da cooperação e da auto-estima. Nesse sentido, professores e alunos desenvolvem acções em parceria, por meio da colaboração, da partilha, da comunicação e da interacção com o meio ambiente e com a cultura que os rodeia (Graziola Junior & Schlemmer, 2008).

Em suma, com o uso do computador e da Internet na Educação, a actuação do professor não se pode limitar a fornecer informações aos alunos. Para que isso seja possível não podemos continuar a apostar em modelos de formação docente em que as TIC se constituem como o “objecto” de estudo, mas antes em programas em que os alunos têm oportunidade de aplicar as TIC no desenvolvimento de projectos curriculares integrados e colaborativos (Downes *et al*, 2001).

Tal como referem Carmo & Ferreira (2008), a Web 2.0 constitui todo um espaço de informalidade e ludicidade que motiva crianças, jovens e adultos para a construção de actividades únicas, plenas de significados e vivências pessoais, que incrementam competências tão urgentes nos dias de hoje, sendo importante que se aproxime esta informalidade aos contextos escolares, de forma a construir uma ponte entre os alunos, seus interesses e experiências e a Escola, que muitas vezes pouco os cativa para a aprendizagem.

Os serviços Web 2.0 disponíveis, nomeadamente a panóplia de ferramentas gratuitas e a sua fácil utilização, apresentam inúmeras possibilidades de utilização em contexto educativo e formativo, constituindo a imaginação o limite da sua utilização. Na Web 2.0 o utilizador é livre para criar e publicar a sua própria informação, visando a utilização colectiva e social das ferramentas e serviços.



Imagem 3 – Web 2.0 (<http://www.egyptvision.com/web-design/web-2-0/web-2-0-design>)

2.3 O Ensino Convencional e o Ensino à Distância

A escola tem de acompanhar a transformação da sociedade, considerando as novas tecnologias. Como tal, o papel do professor, tem de ir além da transmissão do conhecimento aos alunos, tem que lhes proporcionar a aquisição de competências para que sejam capazes de pesquisar, analisar, seleccionar e tratar a informação que lhes chega todos os dias, a um ritmo alucinante. A transformação da informação em conhecimento fica a cargo da escola.

Cada vez mais, os alunos estão motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos convencionais de ensino. Por isso, acredita-se que para conseguir cumprir a missão de formar os alunos, o professor tem o dever de adaptar os seus métodos de ensino às TIC, sendo muito importante, que no contexto da sala de aula se use e se aprenda a utilizar as TIC.

Todo o processo de educação foca-se na ampliação dos conhecimentos, na relação entre o ensino e a aprendizagem e, principalmente, na formação de cidadãos. É necessário abrir horizontes e transpôr os métodos convencionais de ensino. Entre as actuais possibilidades para a educação poderá incluir-se a Internet como ferramenta pedagógica na sala de aula, como mais um meio de vincular o ensino às acções/relações quotidianas dos alunos.

O professor, ao desenvolver o seu próprio material, conseguirá resultados muito mais concretos, pois conhece melhor do que ninguém a turma com que trabalha. Ao construir o seu material, terá em conta as necessidades dos seus alunos, contemplando as várias diferenças da turma. Assim, o processo de selecção, análise e planeamento da aula torna-se mais verdadeiro, por outro lado, exige-se uma prática educativa em que a base do processo de ensino e aprendizagem seja a participação activa dos alunos, isto é, os alunos devem ser envolvidos na construção dos seus saberes.

2.3.1 e-Learning versus b-Learning

O e-Learning é um sistema de aprendizagem centrado no aluno, disponível a qualquer hora e em qualquer local e suportado pela Internet. O recurso a valências de e-Learning em ambientes de formação poderá ser encarado como uma das estratégias potenciadoras de uma participação mais activa e autónoma do aluno na construção das suas aprendizagens. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem mostra-se, como uma alternativa bastante interessante, sobretudo quando o objectivo é permitir, não só o acesso a conteúdos mas, principalmente, quando se pretende facilitar a interacção e promover a aprendizagem colaborativa.

O e-Learning representa a educação e formação na World Wide Web (Keegan, 2002) podendo de igual modo ser designado como um tipo de ensino a distância (EAD) desde que baseado nas tecnologias da Internet, onde a aprendizagem ocorre remotamente (Gonçalves, 2007). Podemos caracterizar o ensino à distância por (Santos, 2000):

- Uma quase permanente separação entre o professor e o aluno durante o processo de aprendizagem;
- A influência de uma organização educacional com as respectivas preocupações de planeamento, preparação e divulgação das matérias e dos suportes pedagógicos;
- A utilização das TIC, de forma a estabelecer a ligação pedagógica entre o aluno e o professor e suportar os conteúdos do curso;

- O estabelecimento de uma comunicação e diálogo bidireccionais (síncrono ou assíncrono).

O e-Learning subentende assim uma metodologia, assente em pressupostos facilitadores de acesso ao conhecimento, que reflectem mecanismos de aprendizagem centrados no aluno e na sua participação activa na procura do conhecimento, não esquecendo um permanente incentivo à sua motivação, interesse e empenho.

Ensinar, requer na perspectiva de Rogers (1986), um nível de maturidade e segurança por parte do professor, que lhe permita, por um lado, diminuir a assimetria do seu poder enquanto docente, partilhando a responsabilidade do processo de aprendizagem e, por outro, acreditar na capacidade do aluno aprender e pensar por si próprio.

A revolução tecnológica traz novos desafios para a educação, em que o uso efectivo das TIC deve ensinar aos alunos a arte de pensar, cooperar, trocar ideias e aprender num espaço de aula virtual. Como tal, os professores têm de reaprender a arte de ensinar, desenvolvendo um conjunto de novas estratégias pedagógicas e competências tecnológicas ajustadas e este novo ambiente de ensino e aprendizagem, sendo que o ensino diz respeito ao acto de transmissão de conhecimento por parte do professor, enquanto que a aprendizagem está relacionada com o esforço do aprendente em organizar o conhecimento a partir da informação disponibilizada.

As principais componentes do e-Learning são:

- A comunicação;
- A aprendizagem colaborativa;
- Os conteúdos;
- Os instrumentos de avaliação.

Na comunicação em e-Learning, professor e alunos são simultaneamente emissores e receptores, recorrendo a duas vias distintas de comunicação: assíncrona e síncrona. As tecnologias de comunicação síncrona (chat, audioconferência e videoconferência) têm como principal característica, permitirem a comunicação em tempo real entre dois ou mais intervenientes,

neste caso é necessário agendar uma data e um horário para a formação, introduzindo rigidez num sistema que nasceu para ser flexível. As tecnologias de comunicação assíncrona (email e fórum) não permitem a comunicação em tempo real, podendo os alunos acederem ao sistema quando lhes for mais conveniente e interagir com os conteúdos ou com os restantes participantes. O grau de flexibilidade é muito elevado, uma vez que não é necessário ter um horário rígido a cumprir. Algumas vantagens passam por uma maior reflexão por parte dos alunos quando respondem às questões que lhes são colocadas, com mais tempo, assim como permitem ao professor seguir a evolução do aluno. As desvantagens na comunicação assíncrona passa por os alunos ficarem fora da discussão se esta não for moderada correctamente, ou até mesmo nem participarem.

Num modelo de ensino centrado no aluno uma das metodologias aplicadas é a aprendizagem colaborativa. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se por incentivar os alunos a trabalharem em conjunto e pode ser definida como um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto, tendo em vista uma finalidade comum (NÚCLEO UE-MINERVA, 2000), em que cada um dos elementos de um grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem, quer pela aprendizagem dos restantes elementos do grupo.

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor - autoridade	Professor - orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - "Uma garrafa a encher"	Aluno - "Uma lâmpada a iluminar"
Reactiva, passiva	Proactiva, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Tabela 2 – Máximas sobre aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa
(<http://www.minerva.uevora.pt>)

A aprendizagem colaborativa tem a vantagem de permitir desenvolver nos alunos capacidades para:

- Alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários alunos do grupo;
- Incentivar os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um;
- Aumentar as competências sociais, de interacção e comunicação efectivas;
- Incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico;
- Permitir conhecer diferentes temas e adquirir nova informação;
- Aumentar a satisfação pelo próprio trabalho;
- Incrementar a auto-estima e a integração no grupo;
- Fortalecer os sentimentos de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo.

Os conteúdos, por sua vez, desempenham um papel fundamental em qualquer processo educativo. A sua organização e criação, quando a metodologia ou recurso para o processo de ensino e aprendizagem usada é o e-Learning, exige ainda mais cuidados, os alunos aprendem essencialmente em interacção com os conteúdos apresentados, não havendo a presença do professor para dar informações adicionais em tempo real. Assim, é importante dar consistência à informação fornecida aos alunos, diversificando os meios e materiais de comunicação, preparando os conteúdos de forma a poder responder aos diferentes estilos de aprendizagem e tornando-os, ao mesmo tempo, mais atractivos. Não nos podemos esquecer que os conteúdos em e-Learning têm maior durabilidade e chegam a um maior número de pessoas. Caso haja um erro, ao contrário do que se passa no ensino presencial, não é possível corrigi-lo no momento em que os alunos consultam a informação,

podendo dar-se o caso, que o erro apenas seja corrigido depois de algumas centenas de pessoas o terem tomado como informação correcta. Costa (2003) refere a importância, na sociedade actual, do carácter multidimensional dos conteúdos, que devem, para além da aquisição de saberes, dar resposta a alguns desafios, nomeadamente o desenvolvimento de competências de comunicação, a capacidade de aprender autonomamente, a aquisição de competências de trabalho em equipa e a capacidade de adaptação à mudança. Desta forma, os conteúdos devem promover uma aprendizagem activa e significativa, possibilitando aos alunos construir as suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a autonomia.

No e-Learning são possíveis as mais variadas estratégias, sendo viáveis desde aproximações expositivas muito tradicionais a abordagens mais modernas de inspiração construtivista. O certo é que, em formato digital, as potencialidades organizacionais e interactivas aumentam exponencialmente em relação aos formatos tradicionais de papel.

Os instrumentos de avaliação constituem outra componente importante de uma estratégia de e-Learning. A existência de suportes de avaliação em todos os módulos garante o necessário *feedback* ao aluno. A auto-avaliação online, com *feedback* imediato, apoia o aluno no seu processo de aprendizagem. A existência de uma base de dados com os resultados de todas as avaliações, acessível aos alunos, permite que este identifique claramente os seus progressos. Os instrumentos de avaliação devem privilegiar perguntas fechadas de forma a permitir a sua correcção automática, tais como, escolha múltipla, verdadeiro/falso, exercícios lacunares, interligação de assuntos, identificação de figuras. Contudo, uma das dificuldades que nos é colocada é a autenticidade do autor das tarefas e o não conhecimento no que diz respeito à sua linguagem corporal ou expressões faciais.

Aprender a aprender, autonomia e iniciativa são competências que o e-Learning pode fomentar nos seus intervenientes. Face à rápida desactualização do conhecimento, a sociedade deve estar preparada para os novos processos de aprendizagem ao longo da vida e, de forma adaptada, à complexidade da Sociedade de Informação. Os espaços educativos por

excelência, são, neste contexto, as designadas “organizações aprendentes” (Senge, 1990).

A educação deve adaptar-se às novas tendências, dotando os alunos com aptidões básicas como o cálculo, a escrita, a leitura, a navegação e a incursão em disciplinas com uma visão partilhada, o trabalho remoto colaborativo e o “ser” digital (Pereira, 1999). Estamos, portanto, diante de um cenário de mudança, sendo bem provável que a escola desenvolva perspectivas construtivistas, se torne flexível, assegurando a aprendizagem ao longo da vida e, essencialmente, mais centrada nos aprendentes.

O b-Learning é um modelo de formação misto, que inclui uma componente online e uma outra presencial. Este, pode, assim, ser definido como uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte da formação online, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos em sala de aula, com um professor.

O b-Learning poderá ser a resposta para o dilema do e-Learning, pelas suas características específicas, existe a convicção de que poderá ser um complemento ao ensino presencial.

O e-Learning traz, de facto, importantes mais-valias à aprendizagem e poderá, por um lado, influenciar positivamente o actual sistema de ensino, que é ainda baseado na componente presencial. Mas, por outro lado, é questionável se o e-Learning pode substituir por completo o ensino convencional em todas as situações. Aliás, o facto de ter sido muitas vezes apresentado como uma solução para o insucesso escolar, surgindo para ocupar o lugar de um sistema de ensino obsoleto, poderá ter prejudicado o conceito do e-Learning.

Perante este cenário admitimos que a solução mais indicada será a complementaridade entre as duas vertentes do ensino (online e presencial). Ou seja, um processo integrado de aprendizagem que junta o melhor de ambas as vertentes, uma descrição que explica e caracteriza o b-Learning.

Efectivamente, o sucesso presente e futuro do ensino à distância encontra-se na conjugação equilibrada das tecnologias com as metodologias. O e-Learning,

por si só, não se apresenta como a alternativa desejada. Contudo, deve ser tido em conta quando associado à componente presencial.

No processo de ensino e aprendizagem não se pode, nem se deve, colocar à margem, ou até mesmo eliminar, o contexto das relações interpessoais. As relações professor/aluno, aluno/aluno são fundamentais para se criar um ambiente humanizante dentro da sala de aula. Não é possível conceber um sistema de ensino, sem a presença, mesmo que mínima, da componente relacional, pois, é no encontro e confronto com os outros que nos encontramos e descobrimos uns aos outros.

Em síntese, o b-learning é o sistema que configura uma aliança entre os métodos do ensino convencional, com os sistemas de e-Learning.

O e-Learning e o b-Learning apresentam-se como metodologias inovadoras para uma formação e educação ao longo da vida. O e-Learning e o b-Learning, ao permitirem uma elevada flexibilidade em termos de espaço, tempo e ritmo de aprendizagem, permitem respeitar as necessidades e preferências de cada indivíduo, levando simultaneamente a um aumento das suas capacidades para a procura e realização de actividades de aprendizagem pelos seus próprios meios. Estas metodologias formativas permitem uma racionalização de recursos, com o benefício de tirar partido das TIC e, mais importante ainda, com a obtenção de resultados pedagógicos satisfatórios.

2.3.2 b-Learning no Ensino da Língua Inglesa

A aprendizagem de uma LE, nomeadamente o Inglês, que muitas vezes é desvalorizada, deverá ser considerada essencial no currículo escolar e a esta deverá ser dada especial atenção, tentando desenvolver as melhores e mais inovadoras estratégias que potenciem a sua correcta e eficaz aprendizagem. Na sociedade em que vivemos, o papel das TIC em educação deverá passar por desenvolver capacidades de comunicação, de trabalho em grupo, pessoais e ligadas às TIC, que façam os alunos encarar tudo o que aprendem como essencial para a sua vida.

Assim, há que criar e desenvolver, meios e métodos de trabalho que promovam, na sala de aula, a utilização das TIC enquanto produção e construção de conhecimentos, para que ocorram avanços pedagógicos.

Como defende Lévy (1999), a função principal do ensino já não pode ser difundir conhecimentos, mas antes colocar desafios para aprender e pensar, processo no qual o professor se torna um animador da inteligência colectiva dos alunos por quem está responsável, de modo a acompanhar e gerir as suas aprendizagens.

O uso da Internet no ensino de língua inglesa torna-se um instrumento privilegiado para observar as situações reais do uso do idioma, uma vez que grande parte do que é publicado na rede está em inglês. O aluno pode deparar-se com costumes e valores de outra cultura e, ao discutir tais aspectos, pode desenvolver a aceitação de diferentes maneiras de expressão e comportamento, viabilizando no ensino a relação íntima entre a língua e a cultura, possibilitando, ainda, a comunicação com falantes de língua inglesa de diferentes partes do mundo.

Contudo, é necessário ter em conta, que o processo de aprendizagem não fique disperso, para tal é necessário que a actividade proposta com o uso da Internet esteja de acordo com os objectivos previstos para um determinado conteúdo, permitindo, assim, que o aluno tenha progresso na sua aprendizagem.

Ao utilizar os vários recursos na Internet para a aprendizagem da língua inglesa o professor também pode, a partir deles, avaliar seus alunos da maneira que lhe for mais conveniente.

Com base na utilização da Internet, salientam-se alguns aspectos de forma a motivar a aprendizagem do ensino das línguas (Bohrz, 2008):

- Projectos colaborativos - as escolas em conjunto com os alunos podem desenvolver trabalhos sobre um determinado assunto e, posteriormente, através do uso da internet podem incrementá-los e divulgá-los perante outras instituições. Através deste projecto

colaborativo, pode-se realizar diversas construções, tais como: pesquisas de dados/informações sobre diferentes locais que utilizam a língua inglesa como idioma predominante, elaboração de comunidades que abordem um assunto específico vinculado ao conteúdo em estudo ou utilização de um Wiki (ambiente virtual que permite a edição do conteúdo presente por inserções dos alunos e professores).

- Comunicação e interacção - o professor leva para a sala de aula assuntos que são da realidade dos alunos e incentiva a interacção entre eles através da utilização de fóruns, listas de discussão, e-mail, videoconferências, entre outros.
- Softwares - o uso de softwares no ensino de língua inglesa pode ser muito útil e motivante para os alunos, assim como a exploração de jogos, sites educativos
- Centros de recursos - são sites ou repositórios digitais que disponibilizam materiais que os professores podem utilizar nas aulas de língua inglesa
- Bibliotecas digitais - nas bibliotecas online os professores e alunos deparam-se com uma imensa variedade de textos, periódicos, jornais, entre outras publicações, que podem ser utilizadas no ensino de inglês
- Dicionários e gramáticas online - serviços Web que permitem ao aluno visualizar os significados e a sua tradução, bem como estudar a gramática através de exercícios interactivos, em que o estudante responde às questões de acordo com o conteúdo em foco, apresentando no final da actividade, a quantidade de respostas correctas e erradas.
- Multimédia em geral - os professores podem explorar recursos como músicas, vídeos, imagens que estão acessíveis e permitem o respectivo download (por exemplo, Youtube, Flickr, etc.).

Desse modo, para que o conhecimento disponível na rede possa contribuir para a aprendizagem dos alunos, é preciso orientá-los através de objectivos

claros nas actividades propostas em sala de aula. O acompanhamento do professor é, portanto, essencial.

O computador e a Internet, enquanto meios pedagógicos e tecnológicos à disposição do professor, devem fazer a ponte entre o contexto educativo e as necessidades dos alunos na sala de aula de LE, dando aos alunos uma razão para aprenderem a língua e uma forma de com ela criarem significados. O uso destas tecnologias na sala de aula de língua inglesa possibilita que os alunos aprendam sem ansiedades ou constrangimentos, encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo da disciplina.

Como defende Azenha (2000), mais importante do que ensinar os alunos, é criar condições para que eles possam aprender, concebendo actividades que representem um desafio a resolver. Deverão, assim, promover-se todas as capacidades dos alunos, devendo o professor colocar os desafios e prestar a orientação e apoio necessários.

2.4 Tecnologias Educativas

A utilização das Tecnologias Educativas veio acrescentar uma nova dimensão ao ambiente de aprendizagem. Os alunos demonstram maior apetência e motivação para o querer saber/querer fazer.

Segundo Freitas (1997), é necessário que o aluno sinta que a escola, real ou virtual, tem um objectivo que o ligue à vida e, por isso, ele tem de encontrar nela o que encontra na vida.

2.4.1 Recursos e Actividades no Moodle

A palavra Moodle é o acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou seja um ambiente virtual de aprendizagem dinâmico e orientado por objectos, criado por Martin Dougiamas.

A plataforma Moodle disponibiliza um leque variadíssimo de recursos e actividades para a criação de objectos de aprendizagem online. Além disso, apresenta um ambiente de fácil percepção e utilização.

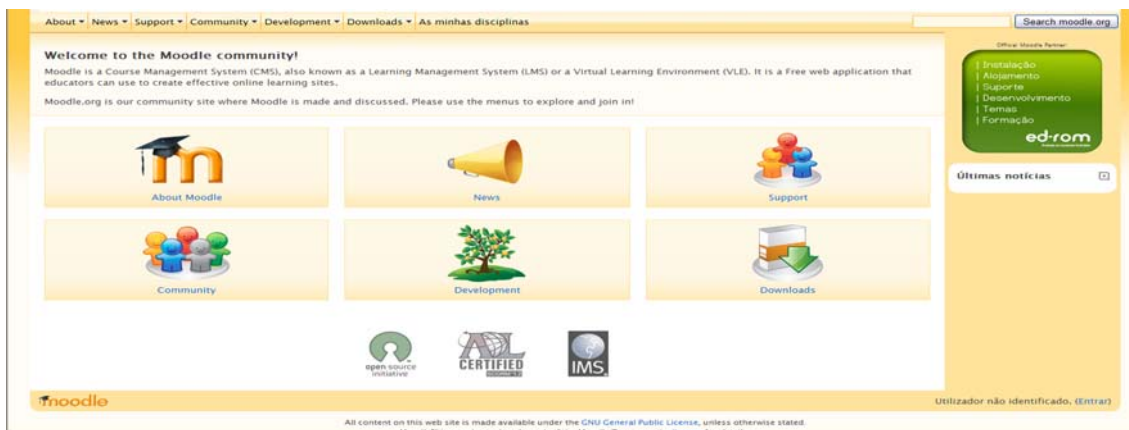


Imagem 4 – Moodle (<http://moodle.org/>)

O Moodle inclui um conjunto de funcionalidades que se podem sistematizar, segundo Lopes & Gomes (2007), em quatro dimensões básicas:

- Disponibilização de conteúdos e de exercícios/avaliações – permitindo ao professor disponibilizar online conteúdos em diversos formatos e formas de acesso dos alunos a esses mesmos conteúdos e exercícios/avaliações;
- Ferramentas/serviços de comunicação – quer de natureza síncrona como o chat, quer de natureza assíncrona como os fóruns, permitindo estabelecer formas de comunicação à distância entre professores e alunos e destes entre si;
- Autenticação e gestão de perfis de utilizador - o que permite criar um ambiente de acesso limitado aos alunos e professores de um determinado curso/disciplina e definindo diferentes graus/tipos de controlo de sistema;
- Sistemas de controlo de actividades - que permitem o registo de todas as actividades realizadas pelos alunos ou formandos e professores ou formadores.

Desde o aparecimento da plataforma Moodle, muitas foram as escolas que aderiram ao seu uso, no entanto, foi no ano lectivo de 2006/2007 que se registou a maior adesão, devido à iniciativa da CRIE (actualmente designado Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico de Educação (RTE/PTE)).

Das 541 escolas e agrupamentos que participaram num estudo sobre a “Utilização de Plataformas de Gestão de Aprendizagem em Contexto Escolar”, desenvolvido pelo Centro de Competências da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e financiado pela RTE/PTE da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação em 2008, constatou-se que 98,1% das escolas utilizavam a plataforma Moodle (Pedro *et al*, 2008). Entre este universo encontra-se também a escola onde este estudo de caso foi realizado. No entanto, estes valores parecem-nos um pouco exagerados, dado que ao iniciarmos a presente investigação, deparam-nos que a plataforma Moodle se encontrava efectivamente instalada, mas não era explorada com todas as suas potencialidades. Esta servia apenas como repositório de conteúdos em pouquíssimas disciplinas como acontece infelizmente, em vários agrupamentos deste país.

O contexto de aprendizagem do Moodle está baseado nos princípios pedagógicos construtivistas, com um desenho modular que torna fácil acrescentar conteúdos que motivem o aluno. A perspectiva construtivista vê o aluno implicado activamente na sua aprendizagem para que lhe dê significado. Esta metodologia procura que o aluno possa analisar, investigar, colaborar, partilhar, construir e criar baseando-se no que já sabe.

Um *Learning Management System* (LMS) como o Moodle permite tanto ao professor como ao aluno ser mais activo no processo de ensino e aprendizagem, disponibilizando ferramentas que permitam aos alunos comunicarem entre si, de modo síncrono e assíncrono; fazer submissão de trabalhos obtendo um *feedback* quase imediato; colaborarem em grupo na realização de trabalhos/projectos, entre outros. Este sistema também permite que possam ser colocados conteúdos educativos na plataforma nos mais diversos formatos entre os quais os pacotes SCORM (*Sharable Content Object*

Reference Model) e mesmo *feeds* (vindo do verbo em inglês “alimentar”, este é um formato de dados usado em formas de comunicação com conteúdo actualizado frequentemente, como sites de notícias ou *blogs*). Outros formatos de dados possíveis de serem comunicados por *feeds* são ficheiros de áudio, podcasts e vídeos.

Atendendo às potencialidades do Moodle no âmbito do ensino das LE é importante referir que as actividades de *chat*, fórum, glossário, *webquest* e trabalho podem favorecer um processo de ensino e aprendizagem mais activo e colaborativo.

2.4.1.1 Chat

O Chat permite uma comunicação síncrona entre professor e alunos que estejam, nesse momento, ligados ao sistema.

Esta actividade pode ser utilizada para esclarecimento de dúvidas, intercâmbios, trabalho colaborativo ou simplesmente para debater em tempo real temas ou conteúdos. Uma mais-valia do chat é a possibilidade de os alunos poderem aceder a sessões anteriores revendo o conteúdo temático e toda a troca de informação inerente às conversas.

No entanto, existem alguns aspectos preponderantes a considerar para que este tipo de actividade tenha sucesso. Assim, deve-se:

- planear e anunciar previamente cada sessão;
- definir, de forma clara, os objectivos e tópicos de cada sessão;
- respeitar os horários;
- não permitir desvios em relação à temática central.

2.4.1.2 Fórum

O fórum é uma ferramenta assíncrona e constitui uma das actividades mais importantes dentro dos diversos módulos presentes na plataforma Moodle. É

neste espaço que se apresentam grande parte dos debates, partilha de ideias e saberes. O fórum pode também servir como ferramenta de esclarecimento de dúvidas.

O professor deverá registar um conjunto de procedimentos, tais como, familiarizar os alunos que acedem pela primeira vez ao fórum, ensinando-os a utilizá-lo convenientemente. Não deve, o professor, descuidar em conceber um documento que reúna as instruções e apoios a um bom desempenho por parte dos alunos. Assim, o fórum deve ser devidamente planeado, definindo previamente os critérios de avaliação, se aplicável. O professor deve fazer sentir a sua presença acompanhando e conduzindo a discussão sempre que ache necessário de forma a não haver desvios quanto ao tema em debate, elaborando comentários abertos que estimulem a promoção do mesmo.

É deveras importante que neste tipo de actividade o professor dê um *feedback* aos alunos quer por mensagens privadas aos que necessitam de um estímulo/apoio acrescido quer por comentários no próprio fórum realçando as contribuições positivas (ou usando o sistema de classificações que permite avaliar as intervenções de cada participante).

2.4.1.3 Glossário

O Glossário permite-nos criar uma actividade com a qual poderá ser construída uma lista de termos ou conceitos em forma de dicionário, podendo ser este, com permissão do professor, um trabalho colaborativo alargando o leque vocabular dos alunos. Além disso possibilita a criação de galeria de imagens, listas de apontadores para páginas da Internet e base de dados de ficheiros.

2.4.1.4 Webquest

Uma Webquest é uma actividade de aprendizagem que aproveita a panóplia de informação que dia após dia cresce na Web.

Este conceito foi criado em 1995 por Bernie Dodge que define uma Webquest como uma actividade de investigação em que alguma ou toda a informação

com que os alunos interagem seja proveniente da Internet (<http://webquest.org/index.php>).

Bernie Dodge identifica dois tipos de Webquests, as *short-term* Webquests, cujo objectivo é que os alunos possam adquirir e inteirar-se sobre determinado assunto ou tópico. No final deste tipo de Webquest o aluno foi capaz de se munir de uma quantidade suficiente de informação nova e fazer uso da mesma.

Quanto ao segundo tipo de Webquest, as *longer-term* Webquests tem como objectivo refinar e alargar os conhecimentos dos alunos, permitindo que ao findar esta actividade, estes tenham feito uma análise profunda, sendo inclusive capazes de proceder a alterações e demonstrar o seu conhecimento criando algo a que outros possam responder online ou offline (Dudeney, 2007).

Uma Webquest é elaborada pelo professor para ser resolvida pelos alunos individualmente ou reunidos em grupos. Esta parte sempre de um determinado tópico propondo tarefas que levam os alunos a consultarem fontes de informação previamente seleccionadas pelo professor.

Para Bernie Dodge (1995) uma *Webquest* deve ser bem planeada, obedecendo a uma estrutura lógica. Esta deve ser constituída por cinco passos:



Imagem 5 – Estrutura de uma Webquest

Em suma, podemos afirmar que as Webquests são um dos recursos educativos mais completos aliando as vantagens do trabalho de projecto à imensa informação que a Web disponibiliza.

2.4.1.5 Trabalho

Esta ferramenta consiste na descrição de uma actividade para ser desenvolvida pelos alunos tais como fichas de trabalho, criação de imagens, relatórios, entre outros. O professor submete os enunciados de trabalhos e no final os alunos podem, se o professor assim o desejar, enviar o trabalho, em formato digital, para o servidor. Poderá ainda ser utilizada a facilidade de controlo de datas de entregas no qual é definido o intervalo de aceitação dos trabalhos. Após a entrega, o professor poderá inserir um comentário e/ou atribuir uma classificação para cada trabalho entregue. Após a avaliação, por parte do professor, o Moodle pode enviar uma mensagem electrónica (*email*) para o aluno sobre a disponibilidade da classificação obtida. Além disso, também é possível permitir aos alunos o reenvio do trabalho numa versão melhorada ou para reapreciação.

2.4.2 Actividades de avaliação no Hot Potatoes

O Hot Potatoes é um programa que contém um pacote de seis ferramentas, designadamente o *JQuiz*, *JCloze*, *JMix*, *JMatch*, *JCross* e o *The Masher*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Informática e Média da Universidade de Victoria, Canadá, que possibilitam a criação de 5 tipos de exercícios interactivos para a Internet, compatíveis com todas as versões dos browsers.

The Masher, não sendo designada como ferramenta de criação de um qualquer tipo de exercício, permite compilar automaticamente exercícios criados nas restantes 5 ferramentas do Hot Potatoes em unidades próprias.

Todos os exercícios são construídos usando JavaScript, no entanto, o utilizador não necessita de ter conhecimento desta linguagem para poder usufruir destas

ferramentas. Apenas precisa de saber onde deseja alocar os dados, já que o próprio programa cria, automaticamente, a página Web.



Imagem 6 – Interface Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>)

2.4.2.1 JQuiz

O JQuiz é uma ferramenta que nos permite criar quatro tipos básicos de exercícios de:



Imagem 7 - JQuiz

- Perguntas de escolha múltipla
- Perguntas de resposta curta
- Perguntas híbridas (de resposta curta passa a escolha múltipla se o aluno não acertar)
- Perguntas de selecção múltipla

2.4.2.2 JCloze



Imagem 8 – Jcloze

O JCloze é uma ferramenta que permite criar exercícios de preenchimento de espaços.

2.4.2.3 JMatch

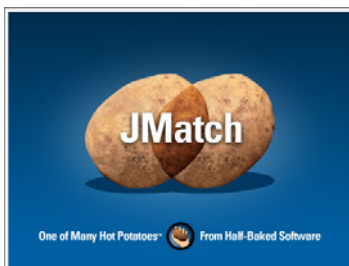


Imagem 9 - JMatch

O JMatch é uma ferramenta que possibilita a elaboração de actividades de associação de palavras e/ou imagens.

2.4.2.4 JMix

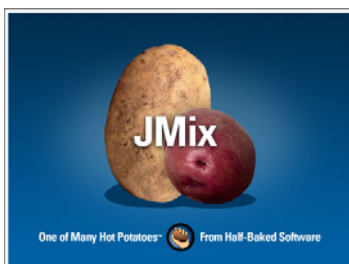


Imagem 10 - JMix

O JMix é uma ferramenta para criar exercícios com palavras ou letras desordenadas.

2.4.2.5 JCross



Imagem 11 - JCross

O JCross é uma ferramenta que permite criar palavras cruzadas. Para isso, basta redigir as palavras que se desejam integrar, encarregando-se o software de fazer o puzzle.

2.4.3 Podcast

Podcast é o nome dado ao arquivo de áudio digital, geralmente em formato MP3 ou AAC (*Advanced Audio Coding*), podendo conter, este último, imagens estáticas e links, publicado através de podcasting na Internet por Podcasters (autor(es) que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio) e actualizado via RSS (*Really Simple Syndication*).



Imagem 12 - RSS para distribuição e agregação de conteúdo Web.
(<http://poly.libguides.com>)

O termo Podcast resulta assim da junção das palavras iPod (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo) ou de “*Personal On Demand*” e broadcast (método de transmissão ou distribuição de dados).

Segundo Moura e Carvalho (2006), o termo Podcast surgiu em 1994 por Adam Curry que descreveu a tecnologia como possibilidade de descarregar conteúdos áudio das páginas Web. O Podcast apresenta-se como uma tecnologia alternativa, válida para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, tanto na modalidade à distância (e-Learning) como no complemento ao ensino presencial (b-Learning) (Bottentuit Jr, 2007).

A utilização do Podcast pode ser feita de duas formas: em interacção directa através da Internet, ou seja, o utilizador ouve os episódios directamente no computador; ou através de *download* dos ficheiros para leitores adequados à reprodução de áudio digital.

Bottentuit Jr. (2007) afirma que as características do Podcast são semelhantes às de um blog indicando as seguintes características:

- Permite a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto;
- De fácil utilização, sendo actualizável sem a necessidade de grandes conhecimentos informáticos;
- Possui grande variedade e tipos de servidores que o disponibilizam de forma gratuita através da Internet;
- A sua organização também é feita por meio de um *post* que pode ser produzido de forma individual ou colectiva;
- Permite o acesso de forma livre, mediante registo, ao conteúdo publicado.

Quanto à sua utilização na educação destaca inúmeras vantagens, tais como:

- Maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula;

- É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correcto e coerente para os colegas;
- Falar e ouvir constitui uma actividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples acto de ler.

Para Cebeci e Tekdal (2006), a principal vantagem da utilização dos Podcasts na educação é a portabilidade e a conveniência de se poder ouvir os recursos educativos a qualquer hora e em qualquer lugar. Esta facilidade de se poder ouvir sem estar limitado ao tempo e ao espaço físico, permite-lhes aprofundar mais a compreensão das matérias leccionadas ou a leccionar e melhorar a sua fluência no caso de produzirem os seus próprios episódios (Cain, 2007). Os Podcasts são um recurso excelente no ensino das LE, pois permitem aos alunos praticarem a oralidade e a audição da pronúncia correcta.

Jobbings (2005) defende que os Podcasts promovem também o desenvolvimento das competências dos alunos para se concentrarem nas suas capacidades de estudo e no seu próprio progresso. Desta forma, os Podcasts deverão ser encarados como uma ferramenta pedagógica de cariz integrador e como forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o trabalho colaborativo e promovendo a inclusão de toda a comunidade (Faria, 2007; Pereira & Dias, 2007).

Essa colaboração é também defendida por Souza e Martins (2008) que sugerem que os aprendizes de uma LE disponibilizem arquivos de áudio na Web. As suas apresentações são o resultado final de conteúdos previamente planificados e supervisionados, ou seja, professores e alunos compartilham todos os passos desde a criação à edição e posterior publicação dos episódios na Internet.

Para a criação de um Podcast o utilizador necessita de um computador com ligação à Internet, um microfone e um programa para gravar e editar áudio, por exemplo, o *Audacity*.

O *Audacity* é uma ferramenta *open source* fácil de usar, não necessitando para isso pré-requisitos técnicos específicos. Esta ferramenta permite ao utilizador gravações de áudio em duas pistas; edição, tais como, recortar; misturar; adicionar efeitos de amplificação; *fade in & out*; reverberação; eco e tratamento de som ao nível da equalização (Sousa, 2008).

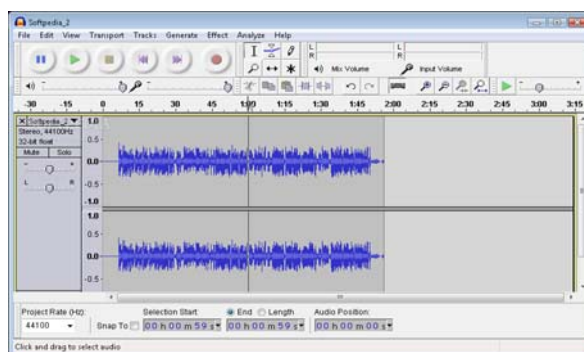


Imagem 13 –Layout Audacity

De referir que é necessário descarregar o codificador *Lame Encoder* (biblioteca *lame_enc.dll*), para transformar o áudio do podcast para o formato de MP3.

A sua divulgação poderá ser feita através de vários servidores, como por exemplo, o Podomatic (<http://www.podomatic.com/>) e o Podpress (<http://www.podpress.org/>).

Para utilizarmos o Podcasting bastam apenas cinco passos:

- 1) Encontrar o conteúdo adequado;
- 2) Dispor das ferramentas necessárias para a gravação, tais como: computador, microfone e software adequado para a gravação de ficheiros áudio;
- 3) Fazer a sua gravação e guardá-la. Depois deve editar a gravação de modo a torná-la mais viável e agradável para o ouvinte, podendo por

exemplo, corrigir os sons agudos e graves, acrescentar música de fundo; etc.;

- 4) Transmitir o ficheiro de áudio através de um *feed* RSS. O utilizador deve fazer o *upload* do ficheiro áudio num servidor e agregá-lo a um *feed* RSS;
- 5) Após a criação do *feed* RSS os ouvintes são notificados via *email* de um novo e/ou actualizado Podcast pronto a ser ouvido.

São já muitos os *sites* que disponibilizam material autêntico, entenda-se gravações feitas por *native speakers*, para as actividades que envolvam a competência de *listening* (audição). Destaca-se o *The Bob and Rob Show* com Podcasts para a aprendizagem da língua Inglesa (<http://www.thebobandrobshow.com>) onde o professor poderá escolher os seus textos e fazer o *download* filtrando a quantidade enorme de Podcasts presentes, cingindo-se à temática e/ou conteúdo a ser leccionado.

Em suma, a utilização do Podcast em educação está a aumentar, com um potencial enorme para modificar o ensino significativamente, podendo facilitar a organização e a entrega de informação, talhada à medida de cada utilizador a nível de preferências e estilos de aprendizagem (Harris & Park, 2008).

2.4.4 Voxopop

Em 2008, Dean Worth criou o voxopop com base no Chingswing do mesmo autor. Segundo Worth (2009) numa entrevista concedida à *Tech Stream radio show* na *ABC Radio Australia*, o principal objectivo passa por possibilitar a comunicação oral em vez da escrita já demasiado comum em fóruns e *chats*. A voz é um elemento fundamental no que concerne a comunicação, possibilitando a todos os utilizadores estarem em contacto com *native speakers*, desenvolvendo a competência da fala. O áudio apresenta-se assim como um meio poderoso para transmitir atitudes, emoções e recriar uma determinada atmosfera.

O voxopop poderá ser também uma ferramenta muito valiosa para alunos que padecem de deficiências visuais; têm dificuldades na leitura ou apenas interiorizam, ouvindo. Utilizando esta ferramenta pode fazer-se com que estes se sintam menos isolados e façam parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Voxopop permite criar grupos de discussão, compartilhando ideias ou debatendo tópicos através de áudios gravados pelo utilizador como Podcasts. Para isso é necessário registar-se com uma conta de correio electrónico válida e actualizar o perfil do utilizador, podendo desfrutar de todas as suas funcionalidades.



Imagem 14 – Voxopop (<http://www.voxopop.com>)

O utilizador inicia uma discussão/debate e através de um link pode convidar os seus alunos a deixarem comentários gravados. Estes tópicos/debates podem ser abertos ou fechados, colectivos ou individuais a uma determinada comunidade virtual.

Esta ferramenta é ideal para a prática da oralidade onde todos os alunos têm a possibilidade de deixar a sua gravação sobre a temática em debate. Além disso

evita, como é já habitual, em contexto de sala de aula o recurso a respostas curtas. O aluno tem a possibilidade de organizar o texto, gravá-lo, ouvi-lo e só depois, se estiver de acordo com o que ouviu, disponibilizá-lo *online*.

Caso o utilizador pretenda deixar um breve comentário em texto sobre o conteúdo em discussão e/ou adicionar alguma informação adicional, poderá fazê-lo numa caixa de mensagens existente para o efeito. Esta caixa de mensagem também poderá servir como *feedback* à intervenção proferida anteriormente.

O voxopop permite uma gravação directa, sem necessidade de recorrer a outras ferramentas auxiliares, como é o caso no Podomatic, que apesar de possuir uma ferramenta própria para as gravações, não nos permite a edição da mesma tendo que recorrer ao *Audacity* (ver capítulo 2.4.3).

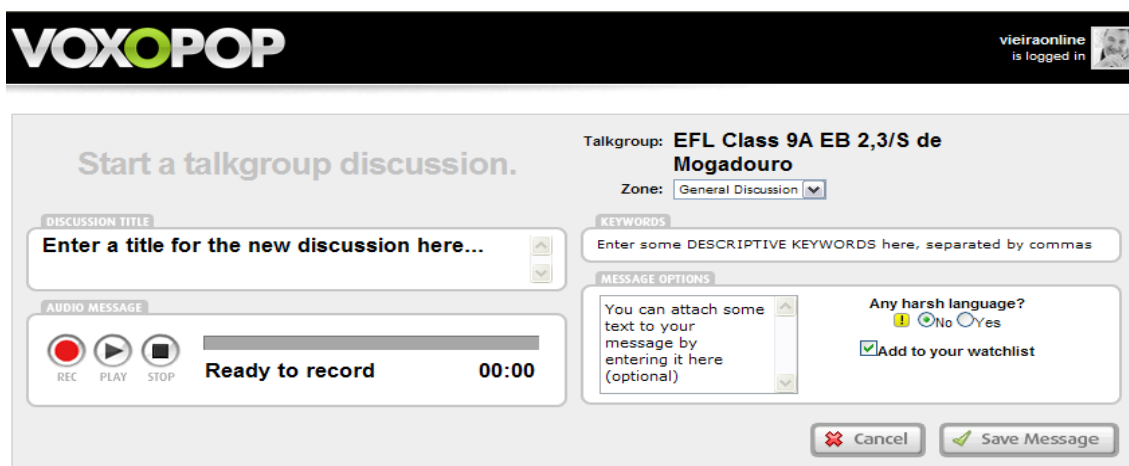


Imagem 15 – Interface de gravação no voxopop

No voxopop as gravações poderão ir até 30 minutos por intervenção, não havendo restrições para o número de tópicos/debates que se pretendam criar. No entanto, a duração ideal de cada comentário não deverá exceder os dois a três minutos, já que comentários extensos poderão levar à imperceptibilidade e tornarem-se aborrecidos para quem participa nestes tópicos/debates.

A ferramenta voxopop está a tornar-se cada vez mais popular no seio de quem quer e/ou está a aprender uma LE, permitindo não só o contacto com os conteúdos que estejam a ser leccionados, mas também interagir com outros aprendizes de LE de todo o mundo.

2.4.5 WiZiQ

O WiZiQ é uma plataforma baseada na Internet, não requerendo qualquer tipo de instalação de *software*, para todos quantos quiserem aprender e ensinar online de forma síncrona ou assíncrona. Proporciona uma sala de aula virtual usada para partilhar conteúdos educativos online, testes interactivos disponibilizando de imediato a avaliação final e contactos com pessoas com interesses semelhantes num determinado assunto.

Para poder aceder a esta plataforma (www.wiziq.com) basta apenas efectuar o seu registo e escolher entre ser professor/tutor ou aluno. O WiZiQ também oferece a possibilidade de fazer um upgrade da versão gratuita para uma outra denominada por *Premium Membership* pelo valor anual de \$49.95 onde existem algumas vantagens, como demonstra a seguinte tabela.

	Free Membership	Premium Membership
Utilização de logótipo da instituição ou outro(s)	Não	Sim
Efectuar login na sala de aula antes de esta começar	Não	Sim
Disponibilização das sessões gravadas	3	Todas
Partilha das gravações com os contactos	50	Ilimitado
Fazer <i>download</i> das sessões gravadas	Não	Sim
Convidar alunos via <i>email</i> ou importar contactos do <i>Gmail</i> , <i>Hotmail</i> , <i>Yahoo mail</i> e <i>AOL</i>	50/dia	Ilimitado
Convidar membros do WiZiQ	20/dia	Ilimitado
Enviar mensagem para membro do WiZiQ	20/dia	Ilimitado
Partilhar conteúdos/testes/aulas com elementos não pertencentes ao WiZiQ	50/dia	Ilimitado
Agrupar os contactos por categorias	2	Ilimitado
Ver detalhes e interesses dos contactos	Não	Ilimitado
Enviar mensagens para alunos interessados em determinada área temática/conteúdos	Não	Ilimitado
Partilhar testes/documentos com contactos	50/dia	Ilimitado
Suporte técnico prioritário	Não	Sim

Tabela 3 – Comparação de contas *Free* e *Premium Membership*

Tal como referido anteriormente, a interacção social proporcionada pelas TIC é deveras importante para o sucesso do processo de aprendizagem colaborativa. Assim, nesta sala de aula virtual é permitido ao professor uma interacção eficaz em texto, áudio e vídeo além de possuir um poderoso quadro interactivo que lhe permite, não só fazer uploads de imagens, apresentações PowerPoint, documentos em Word, Excel, PDFs, MP3 e flash mas também desdobrá-lo em múltiplos quadros garantindo assim um fácil acesso a todos os passos da aula.

O WiZiQ, numa só página, apresenta duas interfaces. Uma com o quadro interactivo, o qual poderá servir como tela de projecção dos ficheiros supra-mencionados, ou simplesmente para escrever nele tal como se faz num quadro de sala de aula. Outra, do lado oposto, apresenta-nos as janelas de vídeo e chat. Aqui é possível conversar/dialogar com os alunos, quer por escrito quer oralmente com recurso a uns auscultadores com microfone.



Imagem 16 – WiZiQ (<http://www.wiziq.com>)

Para agendar uma sessão no WiZiQ o professor escolhe a data, hora e a duração da mesma, podendo, a posteriori, adicionar mais minutos ao longo da sessão, caso seja necessário.

O professor tem a possibilidade de escolher se pretende que a sessão seja gravada e disponibilizada para todos os que não puderam aceder à sessão, facultando assim o conteúdo da sessão.

Todos os alunos poderão participar, quer por escrito, quer oralmente, se o professor assim o entender, no entanto este poderá negar-lhes qualquer tipo de interacção, limitando-se o aluno a ser um mero espectador/observante da aula.

Existe, também, a possibilidade de o quadro interactivo ser partilhado com os alunos, onde estes podem fazer *upload* de ficheiros de forma a partilharem os seus trabalhos, imagens, ideias, etc.

O quadro interactivo é uma das vantagens mais significativas no aspecto colaborativo, permitindo ao professor e ao aluno superarem dificuldades no mesmo ambiente de trabalho em tempo real. Tal como o quadro interactivo, também a interface comunicativa, ou seja, o chat e vídeo saciam a necessidade essencial na interacção promovendo um processo de ensino e aprendizagem muito mais intuitivo.

No final de cada sessão, todos os intervenientes poderão deixar o seu *feedback* ao professor, avaliando conteúdo e performance numa escala de 1-5 estrelas.

O WiZiQ oferece uma variedade de soluções para se poder avaliar as quatro competências – falar, escrever, ouvir e ler – base de uma LE.

O WiZiQ pode ser utilizado para sessões síncronas com o Moodle onde o Administrador após descarregar o *plug-in* e de instalar o bloco na plataforma Moodle tem a possibilidade de agendar as sessões. Contudo, os custos para utilizar o WiZiQ no Moodle não se justificam por serem demasiado exorbitantes. Para uma turma até 25 alunos, com um total de cinco gravações/mês, os custos são de \$18/mês ou \$180/ano.

Na sociedade actual a função das TIC em educação deverá passar por desenvolver capacidades de comunicação, de trabalho em grupo, pessoais e ligadas às tecnologias que façam os alunos encarar tudo o que aprendem como essencial para a sua vida. Assim, há que criar e desenvolver, meios e métodos de trabalho, como o podcast, voxopop e WiZiQ que promovam, a

utilização das TIC enquanto produção e construção de conhecimentos, para que ocorram avanços pedagógicos.

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na prática da investigação educativa deparamo-nos com várias metodologias de investigação, que podemos classificar quanto ao objectivo e quanto aos procedimentos de recolha de dados.

Quanto ao objectivo da investigação podemos classificá-las em: exploratórias, descritivas e explicativas. Uma vez que pretendemos estudar e observar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem de uma turma, a metodologia de investigação que orienta este estudo é essencialmente descritiva.

Quanto aos procedimentos de recolha de dados, podemos destacar: a investigação-acção, o estudo experimental, a pesquisa por inquérito (survey) e o estudo de caso.

A investigação-acção identifica-se pelo facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, regendo-se pela necessidade de resolver problemas reais; é a metodologia indicada para a resolução de um problema ou para a obtenção de informação que conduza à sua resolução. A investigação-acção pressupõe três objectivos: conhecer, agir, formar. Com a investigação, há uma acção, que pressupõe a transformação da realidade. Do exposto e face ao tempo disponível para implementar este estudo, a abordagem de investigação-acção não seria a metodologia mais adequada.

O estudo experimental, que normalmente implica a formação de dois grupos (experimental e de controlo), pressupõe a manipulação de uma dada variável de forma a testar hipóteses e relações causa/efeito. Face às imposições legais e pedagógicas não seria possível aplicar a amostragem aleatória na formação de grupos representativos do contexto educativo, pelo que esta abordagem metodológica também não poderia orientar esta investigação.

O *survey*, comumente traduzido por inquérito, pretende descrever determinadas características de uma população/amostra relativamente a uma ou mais variáveis. A utilização do inquérito num projecto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informação a respeito de uma

grande variedade de comportamentos, para compreender fenómenos, atitudes e opiniões. O *survey* abstrair-nos-ia de pontos únicos e específicos que pretendemos estudar e que julgamos serem a chave para compreender a situação em estudo. Logo, também não nos parece ser a metodologia mais adequada para este projecto de investigação.

O “estudo de caso” ou “caso de estudo” é a estratégia a utilizar quando se pretende conhecer o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (Yin, 1994), quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto de vida real. O objectivo geral de um estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

Genericamente, este projecto de investigação baseia-se na metodologia de investigação de estudo de caso, uma vez que nos propusemos investigar um fenómeno no seu contexto natural, ou seja, a falta de motivação que os alunos demonstram na aprendizagem de uma LE, e estudar se, recorrendo à modalidade de b-learning, é possível não só motivá-los, como também avaliar as quatro competências necessárias para a aprendizagem de uma LE.

Uma das características do estudo de caso é definir as fronteiras do caso a investigar de forma clara e precisa para conferir orientação e objectividade à investigação. Neste estudo pretende-se modelar aspectos relacionados com a realidade educativa. Assim, torna-se inevitável fazer o levantamento de um conjunto de variáveis que influenciam essa mesma realidade.

Numa perspectiva dicotómica, as abordagens metodológicas de investigação educacional podem ser divididas em metodologias quantitativas e metodologias qualitativas. No âmbito do estudo do grau de utilização da plataforma de e-Learning Moodle da Escola, as metodologias de investigação basearam-se em técnicas de recolha de dados quantitativos (sondagens e inquéritos aos alunos). Para a elaboração de um conjunto de boas práticas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem do Inglês, as metodologias de investigação basearam-se essencialmente em técnicas e instrumentos de recolha de dados qualitativos (observação e entrevistas com cada um dos alunos).

Algumas definições de e-Learning valorizam os aspectos tecnológicos, outras parecem preocupar-se mais com os aspectos da aprendizagem e outras ainda sugerem extensões de forma a otimizar as potencialidades das tecnologias e metodologias de aprendizagem à distância (Gonçalves, 2007). Por conseguinte, a produção de conteúdos e actividades para suportar as quatro competências referidas (falar, escrever, ouvir e ler) através do sistema de e-Learning Moodle basearam-se essencialmente em metodologias de aprendizagem, sem estabelecer, no entanto, nenhuma limitação no recurso a outras abordagens.

3.1 Metodologia quantitativa e qualitativa

A metodologia, segundo Lessard-Hébert *et al* (1994) citados em Neves (2005), é um conjunto de orientações que comandam a investigação científica com o propósito de descrever e analisar os métodos, clarificando as suas limitações e recursos.

Surgiu assim uma nova forma de investigar através da observação dos sujeitos envolvidos na investigação, submetendo-os a entrevistas e registando o que eles diziam acerca das suas formas de pensar (Fernandes, 1991). Designa-se esta forma de investigação como qualitativa e pressupõe-se que o investigador integre o grupo de trabalho investigado fazendo parte do mesmo participando activamente nos processos.

A diferença entre uma metodologia qualitativa e quantitativa de investigação está essencialmente relacionada com o tipo de dados necessário para responder aos problemas de investigação e na forma como esses mesmos dados são recolhidos e analisados. Os dispositivos ou os instrumentos mais frequentes na metodologia qualitativa são a observação directa, a entrevista e o inquérito por questionário.

De acordo com Cohen & Manion (1980) o método é um conjunto de abordagens utilizadas na investigação educativa para recolha dos dados que serão utilizados para inferir, interpretar, explicar e prever.

Assim, neste estudo de caso foi essencialmente utilizada a metodologia da investigação qualitativa, embora, de forma a aumentar o grau de objectividade da investigação, se tenha complementado com o recurso a instrumentos de natureza quantitativa.

A este respeito, Bogdan & Bilken (1994) referem que os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Os dados podem sugerir tendências bem como fornecer informação descritiva. Estes dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sobre a forma de estatística descritiva.

Carmo & Ferreira (2008) referem que um investigador não tem que optar por um método exclusivamente qualitativo ou quantitativo, podendo escolher uma combinação das particularidades de cada um destes métodos.

3.2 Técnicas de recolha de dados

Uma das principais vantagens na construção de um estudo de caso é o recurso a múltiplas fontes de dados, permitindo-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise. Yin afirma que o estudo de caso não implica nenhuma forma particular de recolha de dados, os quais podem ser quantitativos e qualitativos (Yin, 1994).

A recolha de dados foi feita através do preenchimento de questionários; entrevistas e observação directa.

O questionário traduz toda a sua acção no acto de perguntar e naturalmente na capacidade de saber fazer perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta (Silva & Pinto, 2003). A utilização do questionário, não sendo propriamente uma metodologia qualitativa, é particularmente útil quando queremos perceber o que as pessoas sabem, o que gostam e o que pensam (Tuckman, 1994).

Os questionários foram concebidos especificamente para este estudo de caso, tendo sido o questionário inicial aplicado a 38 alunos que frequentaram o 9º

Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB 2,3/S de Mogadouro. Após este questionário foi feita a selecção do grupo que iria recorrer ao uso adequado da plataforma Moodle e tecnologias Web 2.0 associadas, continuando os restantes alunos a ser orientados através do ensino convencional.

O questionário inicial foi desenvolvido para saber se os alunos tinham computador e respectiva ligação à Internet, bem como da sua utilização/utilidade. As questões que foram redigidas para o questionário pretendiam obter informação sobre:

- Dados pessoais (idade, género, turma);
- Equipamento Informático/Internet;
- Utilização do computador (entretenimento, redes sociais, trabalhos escolares, pesquisas de estudo);
- Conhecimento sobre a utilização do sistema de e-Learning Moodle (frequência de acesso, com que fim o utilizavam – recolha de materiais, entrega de trabalhos, fóruns, testes);
- Preferência pela disciplina de Inglês (razões e tipologia de aulas).

Relativamente ao segundo questionário, pretendeu-se avaliar a utilização das diferentes ferramentas usadas no estudo de caso, verificando assim o impacto que estas tiveram. Para o efeito utilizou-se a escala de Likkert, um tipo de escala psicométrica muito usada em questionários e pesquisas de opinião. As questões incidiram essencialmente sobre:

- A utilização da plataforma de e-Learning Moodle;
- A utilização do Podcast;
- A utilização do Voxopop;
- A utilização do WiZiQ;
- Motivação.

O último questionário serviu para verificar se os alunos sabiam qual das competências estava a ser testada/avaliada.

Para a elaboração dos questionários tivemos alguns cuidados em relação às perguntas e à sua apresentação. O número de questões não devem ser muito elevado e as questões devem ser tanto quanto possível fechadas e compreensivas (Carmo & Ferreira, 1998).

Ainda de acordo com Carmo & Ferreira (1998), a entrevista como instrumento de recolha de dados apresenta algumas virtualidades, tais como:

- A obtenção de uma informação mais rica;
- A flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e diversos tipos de entrevistados;
- A profundidade, permitindo observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial.

No entanto, também tem suas limitações, designadamente: gastar mais tempo e ser restrita a pequenos universos.

Para Moraes (2006) a entrevista apresenta outros pontos fortes. Ela possibilita uma relação interactiva entre entrevistado/entrevistador e permite a captação imediata da informação pretendida, podendo ainda aprofundar questões ou dúvidas que possam surgir no decurso da mesma.

Embora tenham sido conduzidas por um guião, as entrevistas efectuadas neste estudo de caso decorreram em modo informal, visto todos os alunos conhecerem o entrevistador. As entrevistas tornaram-se úteis, já que foi possível recolher comentários adicionais.

No que concerne à observação directa, segundo Bogdan & Biklen (1994) existem dois tipos de observadores: o observador completo que é aquele que vê a situação de investigação como que “através de um espelho”, não intervindo na acção, limitando-se a registar os dados observados e o

observador participante que se encontra no centro dos problemas, interagindo com a situação e os sujeitos investigados.

Ambas as observações fizeram parte deste estudo, contudo tentamos, dentro do possível, não assumir a posição de professor interagindo com os alunos apenas quando fosse realmente necessário.

3.3 Caracterização das Turmas

O objectivo deste estudo de caso passa por verificar a possibilidade em trabalhar e avaliar as quatro competências (ler, ouvir, escrever e falar) recorrendo às ferramentas Web 2.0, complementando o ensino presencial com o ensino à distância b-Learning.

A abordagem do presente estudo centrou-se na área temática da unidade três do currículo do 9º Ano Nível 5 do Ensino Básico – *Jobs, Careers and Business* – da disciplina de Inglês, envolvendo duas turmas, uma onde se mantêm as estratégias conotadas com o ensino convencional e outra recorrendo à modalidade de b-Learning através da plataforma Moodle e às ferramentas baseadas nas tecnologias Web 2.0 seleccionadas previamente com base nos requisitos identificados para o ensino de uma LE.

Para seleccionar qual das turmas seria submetida à modalidade de b-Learning, aplicou-se um inquérito por questionário para nos confrontarmos com a realidade actual dos alunos, onde constavam questões que abrangiam desde possuírem computador com ligação à Internet à utilização da Plataforma Moodle.

Tem Computador?

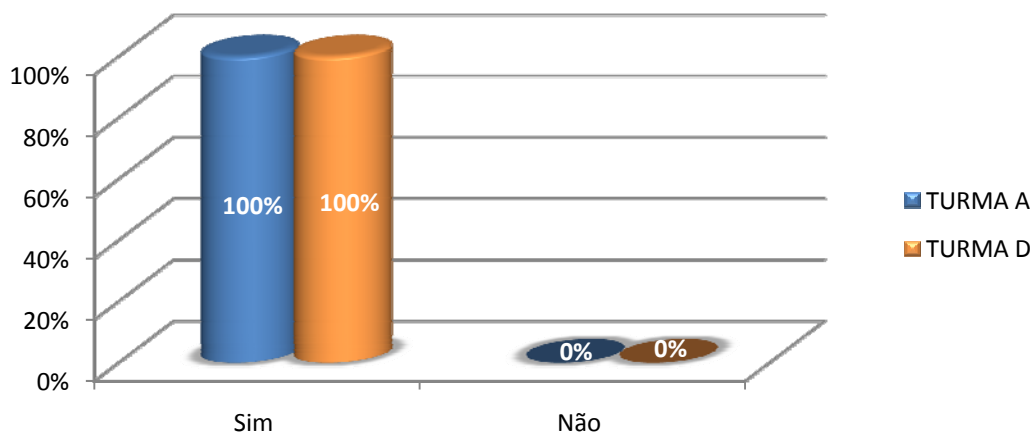


Gráfico 1 – Alunos com Computador

Tem ligação à Internet?

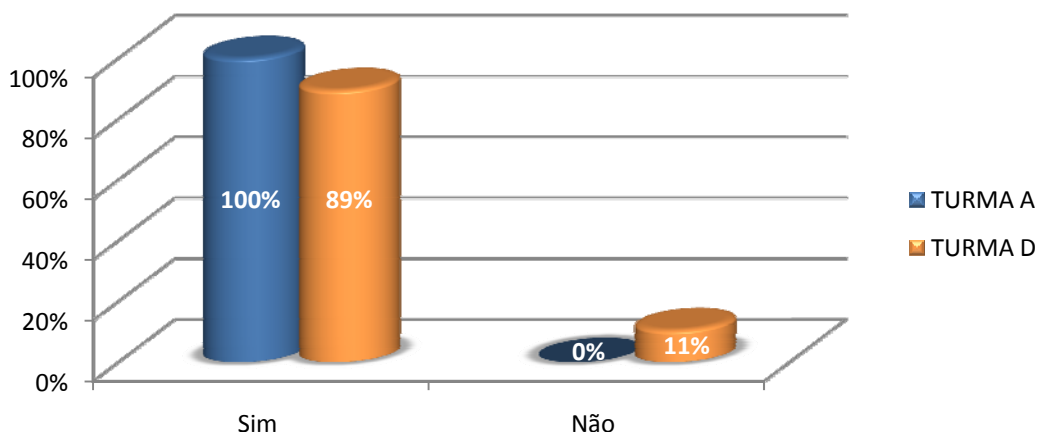


Gráfico 2 – Alunos com acesso à Internet

Todos os alunos possuem computador, contudo dois alunos da turma D não têm acesso à Internet a partir de suas casas, estando estes limitados ao espaço escolar para poderem aceder/participar em todas as actividades. Nos restantes campos os níveis percentuais encontravam-se muito próximos uns dos outros, recaindo assim a nossa escolha para a turma do 9º A do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB 2,3/S de Mogadouro.

A turma é constituída por 6 alunos do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino com a média de idades de 14 anos.

Idade \ Sexo	13 anos	14 anos	15 anos	Total
Feminino	1	4	1	6
Masculino	2	11	0	13
Total	3	15	1	19

Tabela 4 – Constituição do Grupo em modalidade de b-Learning

Esta é considerada uma turma, razoavelmente heterogénea, encontrando-se os alunos num nível de aprendizagem pouco satisfatório, segundo dados fornecidos pelas fichas de avaliação diagnósticas aplicadas nas diferentes disciplinas.

De um modo geral, são jovens extrovertidos mas pouco participativos e observadores, evidenciando grande falta de concentração o que origina algum desinteresse pelas actividades escolares.

A disciplina de Inglês está entre as duas disciplinas que lhes suscitam maiores dificuldades evidenciando-se este resultado também nos inquéritos iniciais por questionário, onde 47% (9 alunos) dos 19 alunos consideram que a disciplina de Inglês não é uma das suas preferidas.

A disciplina de Inglês é a sua preferida?

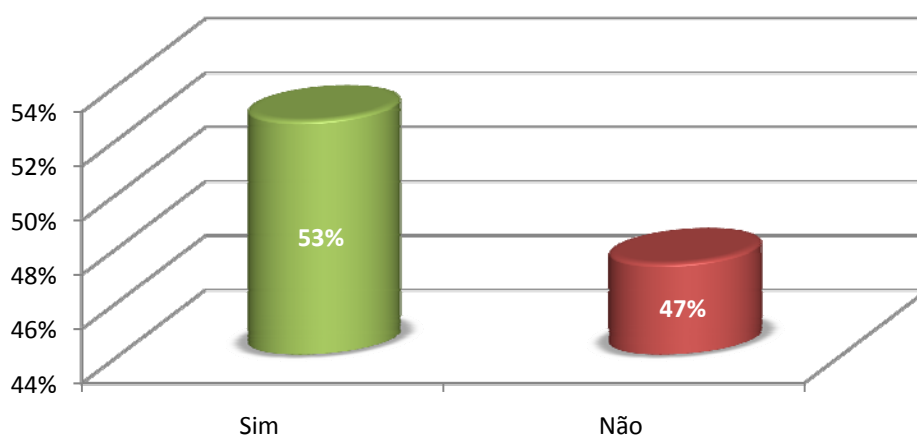


Gráfico 3 – A disciplina de Inglês é a preferida?

São várias as razões que levam os alunos a não gostarem da disciplina de Inglês, podendo-se ilustrar as dificuldades pelo seguinte gráfico:

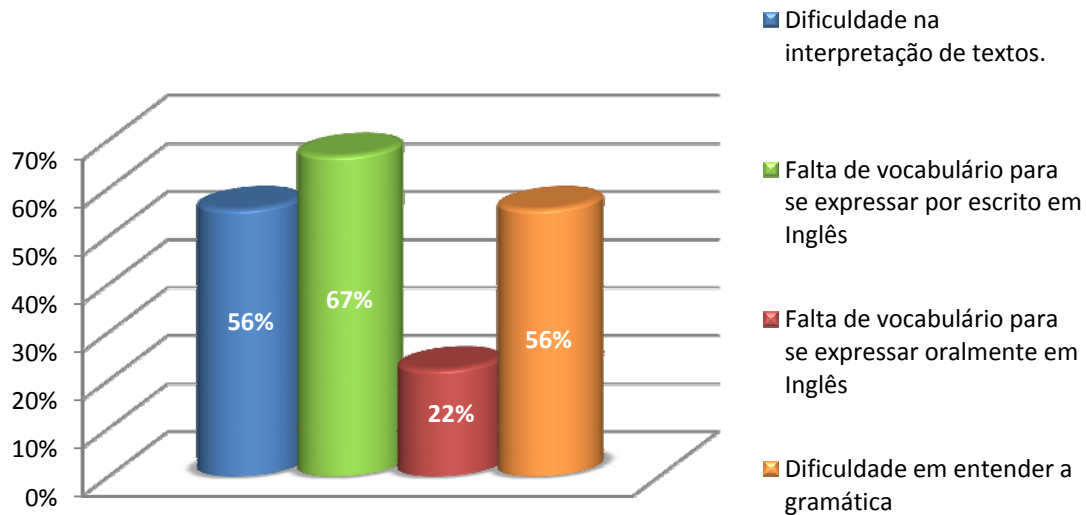


Gráfico 4 – Razões que levam os alunos a não gostar da disciplina de Inglês

Uma questão pertinente foi o que estes alunos mais apreciam nas aulas de inglês, destacando-se as aulas com recurso às novas tecnologias. É este gosto que os alunos nutrem pelas tecnologias que devemos aproveitar e retirar o máximo de proveito de forma a motivar e (re)conquistar o gosto pela aprendizagem de uma LE.

O que mais aprecia nas aulas de Inglês?

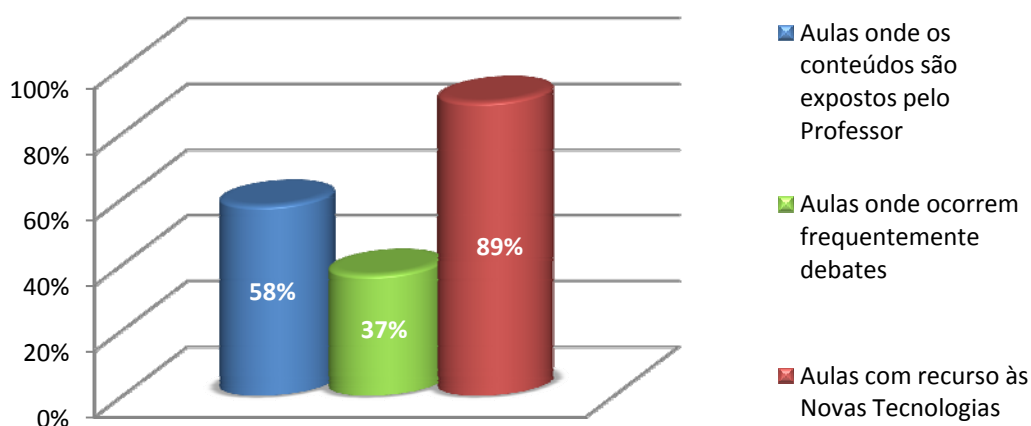


Gráfico 5 – O que os alunos apreciam mais nas aulas de Inglês

3.4 Estudo de Caso

O ensino convencional, por muito elementar que possa parecer, tem vindo a utilizar (in)directamente tecnologias multimédia offline (aplicações multimédia *standalone*). Na maioria das salas de aula de ensino de LE é já frequente a utilização de CDs áudio, DVDs e ainda de uma forma muito tímida o Quadro Interactivo (QI) e o computador com ligação à Internet.

Conscientes de que as ferramentas baseadas nas tecnologias da Internet podem favorecer o processo de (auto)aprendizagem, o principal objectivo deste estudo é analisar o impacto da adopção da modalidade de b-Learning no ensino das LE, no 3º Ciclo do Ensino Básico, de modo a complementar o modelo presencial. Além disso, o objectivo é também demonstrar que é possível avaliar as quatro competências integrantes da aprendizagem de uma LE, neste caso específico o da Língua Inglesa. Assim, propusemo-nos estudar as ferramentas que considerámos mais adequadas para a avaliação das competências de *speaking*, *writing*, *listening* e *reading*.

Como a plataforma de e-Learning – <http://eb23smogadouro-m.ccems.pt> - já estava implementada na escola onde este estudo de caso foi realizado, não houve a necessidade de realizar um estudo comparativo profundo com outras alternativas: Alado net (<http://www.alado.net/>), Blackboard (<http://www.blackboard.com/>), Sakai (<http://sakaiproject.org/portal>), Atutor (<http://www.atutor.ca/>), Ilias (<http://www.ilias.de/docu/>), eFront (<http://www.efrontlearning.net/>), Dokeos (<http://www.dokeos.com/>), Claroline (<http://www.claroline.net/>), Docebo (<http://www.docebo.com/doceboCms/>) Embora tenham sido estudadas as plataformas referidas de modo a perceber se poderiam oferecer vantagens específicas para o ensino das LE, o facto de o Moodle ter sido amplamente divulgado e disponibilizado pelas Escolas e cientes das suas vantagens pedagógicas, a sua escolha careceu de uma análise mais profunda.

Aproveitando os recursos que a plataforma de e-Learning nos oferece houve a necessidade de explorar e encontrar ferramentas que pudessem permitir uma avaliação das competências de *listening* e *speaking*.

Embora tenhamos analisado comparativamente outras ferramentas, tais como o Podbean (<https://www.podbean.com/>); Evoca (<http://www.evoca.com/>) e Gcast (<http://www.gcast.com/>) a nossa escolha para a avaliação da competência de *listening* recaiu sobre o Podmatic (<http://www.podomatic.com/featured>). Uma vez que o Gcast já não aceita novos utilizadores, excluímos-lo à partida.

O Podomatic oferece, na versão gratuita, um espaço de 500 Mb para os *podcasts*, além de um tráfego mensal (de download do áudio) de 15 Gb. Assim, o Podomatic apresenta-se como uma espécie de *blogue* ou *audioblogue*, um espaço onde o utilizador reúne todos os seus *podcasts*, podendo associar-lhes imagem e texto (Sousa e Bessa, 2008).

Para podermos ter uma visão mais alargada da escolha do Podomatic, elaborou-se a seguinte tabela justificando a nossa escolha:

	Podomatic	Podbean	Evoca
Espaço de armazenamento	500 Mb	100 Mb	Até 10 horas
Tráfego mensal (download)	15 Gb	N/A	N/A
Mensalidade/Anuidade	Não	Não	Sim
Distribuição e agregação de conteúdos digitais	Sim	Sim	Sim

Tabela 5 – Tabela comparativa para escolha do Podomatic

Quanto à avaliação da competência de *speaking* foram analisadas o *Snapvine* (<http://www.snapvine.com/>); *Voice Thread* (<http://voicethread.com/>); *Gong Tool* (<http://gong.ust.hk/>) e o *voxopop* (<http://www.voxopop.com>).

Uma vez analisadas estas ferramentas a escolha recaiu sobre o *voxopop* (ver capítulo 2.4.4), sendo esta a ferramenta que mais se ajustava à competência que se pretende avaliar.

O *Voice Thread* ficou em segundo lugar das nossas escolhas, já que apresenta uma *interface* muito similar à do *voxopop*, permitindo associar imagem e

interagir com essas mesmas. No entanto, a interacção com as imagens poderia levar os alunos a dispersarem-se no que realmente lhes viria a ser solicitado.

O *Snapvine* tal como o *Voice Thread* permite associar o áudio com imagem, contudo noticiava-se que esta ferramenta viria a deixar de estar disponível, o que se veio confirmar no final do mês de Março do presente ano.

Por último, o *Gong Tool* foi excluído da nossa escolha visto ser necessário fazer um *download* de um *software* para se poderem ligar ao servidor e pertencerem aos grupos de discussão.

O WiZiQ (ver capítulo 2.4.5) tal como foi referido anteriormente é uma plataforma baseada na Internet que permite avaliar, num só espaço, as quatro competências de uma LE. No entanto, outras plataformas foram analisadas antes de se ter escolhido este para fazer parte integrante do estudo de caso.

As outras plataformas analisadas foram o *Elluminate* (<http://www.illuminate.com/>) e *DimDim* (<http://www.dimdim.com/>). Para tornar a nossa escolha mais perceptível elaborou-se a seguinte tabela diferenciando cada uma das três plataformas:

	WiZiQ	Elluminate	DimDim
Versão livre	Sim	Não	Sim
É necessário fazer <i>download</i> da ferramenta	Não	Sim	Não
Upload de ficheiros	Sim	Sim	Sim
Partilha do Quadro Interactivo	Sim	Sim	Sim
Possível avaliar as quatro competências	Sim	Sim	Sim
Nº limite de alunos por sessão	500	N/A	1000
Possibilidade de gravar sessão	Sim	Sim	Sim
Possibilidade de aceder a sessões gravadas	Sim	Sim	Não
Possibilidade de fazer <i>download</i> da sessão	Sim	N/A	Não
Possibilidade de elaborar testes	Sim	Sim	N/A

Tabela 6 – Tabela comparativa para escolha do WiZiQ

É de referir que na plataforma *DimDim*, apesar de estar mencionado que não é necessário fazer qualquer tipo de *download*, é necessário instalar um *plug in* para o mozilla *browser*. Quanto ao limite de alunos por sessão e a possibilidade de gravar as sessões esta apenas é possível mediante a subscrição da versão *Premium* acarretando custos adicionais ao utilizador.

Depois de escolhidas as ferramentas avançamos para a elaboração de um inquérito por questionário, para nos confrontarmos com a realidade actual dos alunos que integraram este estudo de caso, onde constavam questões que abrangiam desde os hábitos de estudo, utilização das TIC à utilização da Plataforma Moodle.

Recolhidos os inquéritos e feita a sua análise estatística com recurso à folha de cálculo do *Microsoft Excel*, procedeu-se à escolha da turma que iniciou o estudo de caso em modalidade de b-Learning, ou seja a turma do 9º A.

Numa segunda sessão foi feita uma explanação das diferentes ferramentas Web 2.0 que fazem parte deste estudo, com o intuito de familiarizar os alunos com as mesmas, nomeando as quatro competências que iriam ser avaliadas com cada uma das ferramentas. Procedeu-se à criação de contas nas ferramentas que, ainda, não faziam parte dos módulos disponíveis no Moodle, designadamente do voxopop e WiZiQ. Quanto ao WiZiQ, já é possível ser parte integrante, tendo sido disponibilizado um download modular à posteriori do início deste estudo. Foi feita também a apresentação do trabalho colaborativo de pesquisa – Webquest.

Com os alunos elucidados sobre todo o processo e de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina de Inglês, 9º ano Nível 5, iniciou-se a sessão seguinte com um *brainstorming* recorrendo ao glossário. Cada aluno foi convidado a encontrar um ou mais termos e sua respectiva tradução, alargando assim o leque vocabular para a unidade temática – *Jobs, Careers and Business*.

As restantes actividades desenvolvidas neste estudo de caso encontram-se no capítulo 3.5 e seguintes, onde para além de falar nas quatro competências a avaliar, descrevem-se todas as actividades realizadas para cada uma delas.

3.5 Avaliação das Competências

A avaliação é parte integrante do processo da aprendizagem, como um meio que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informação de forma a introduzir medidas que favoreçam essa mesma aprendizagem.

O objectivo deste estudo de caso é averiguar a influência da utilização das ferramentas Web 2.0 no ensino de uma LE. Estamos convictos de que é possível não só motivar os alunos como avaliá-los de acordo com as quatro competências de uma LE, ou seja, ler, escrever, falar e ouvir.

Para cada uma destas quatro competências utilizaram-se diferentes ferramentas tendo a plataforma Moodle como base. No entanto para avaliar as competências de *listening* e *speaking* teve que se recorrer a tecnologias exteriores à plataforma de e-Learning, como já foi referido anteriormente.

Ferramentas/Tecnologias	Competências a avaliar
Moodle - Webquest	Escrever
Moodle - Glossário	Escrever
Moodle - Fórum	Escrever
Moodle - Chat	Escrever
Moodle - Trabalho	Escrever
Hotpotatoes	Escrever
Podomatic/Podcast	Ouvir
Voxopop	Falar
WiZiQ	Falar/Ouvir/Escrever/Ler

Tabela 7 – Ferramentas de avaliação das quatro competências

O Ensino das Línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem

The screenshot displays the Moodle LMS interface for the 'Inglês 9ºA' course. The top navigation bar shows the user is logged in as 'Marco Vieira (Admin. Moodle)'. The left sidebar contains various navigation links, including 'Online Users', 'People', 'Messages', 'Activities', 'Search Forums', 'Administration', and 'Course categories'. The main content area shows the 'Topic outline' for 'INGLÊS | 9º Ano' and 'NEW WAVE | Nivel 5 | Porto Editora', featuring a British flag and a section titled '3 Careers, jobs and business'. This section includes links to 'InfoDesk', 'Dicção e Normas no CHAT', 'Group work', 'The "Dream Job"', 'Resources', and various activities like 'Reading activity', 'Relative Clauses - Revising', and 'Listening Comprehension Activity'. The right sidebar contains a 'Calendar' for March 2010, 'Events Key', 'Upcoming Events', 'Latest News', 'Recent Activity', and 'EFL Feeds'.

Imagem 17 – Layout da disciplina de Inglês 9ºA no Moodle

3.5.1 Reading

Para a avaliação da competência de *reading* recorreu-se ao WiZiQ, uma sala de aula virtual (ver capítulo 2.4.5), como já foi dito anteriormente e cujas

sessões podem ser visualizadas na íntegra no *Compact Disc* (CD) que acompanha a tese.

Numa primeira fase agendou-se a aula no WiZiQ, tendo os alunos sido informados mediante de um *link* colocado na plataforma Moodle. Os alunos acederam ao WiZiQ sem ser necessário fazerem *login* já que se tratava de uma aula privada onde ninguém mais tinha acesso a não ser os alunos que foram convidados para a sessão. Houve a necessidade de tornar esta aula privada, visto que poderia haver mais pessoas a quererem aceder à sessão e os alunos poderem sentir-se constrangidos com a presença de terceiros.

Antes do início da sessão fez-se o *upload* dos ficheiros, neste caso dos textos que os alunos iriam ler. Como há a possibilidade de interagir quer por voz quer por escrita, teve que se testar todas as funcionalidades antes. À hora marcada os alunos acederam ao WiZiQ e iniciou-se a sessão com uma pequena revisão da utilização desta ferramenta e verificou-se se todos os alunos estavam em condições de utilizar o seu equipamento, ou seja, auscultadores e microfone previamente fornecidos. De seguida iniciou-se a apresentação do texto e a exploração do significado do título onde os alunos escreviam na caixa de conversa ou *chatbox*. Findo este passo, solicitou-se a um aluno de cada vez para ler um parágrafo do texto, seguindo-se a compreensão do mesmo.

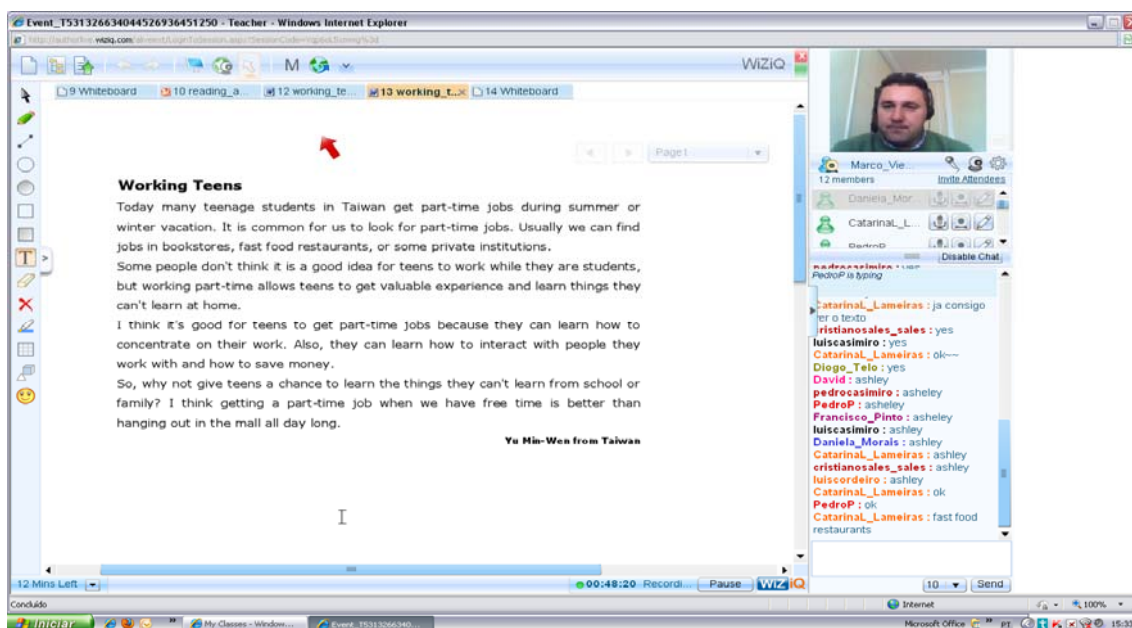
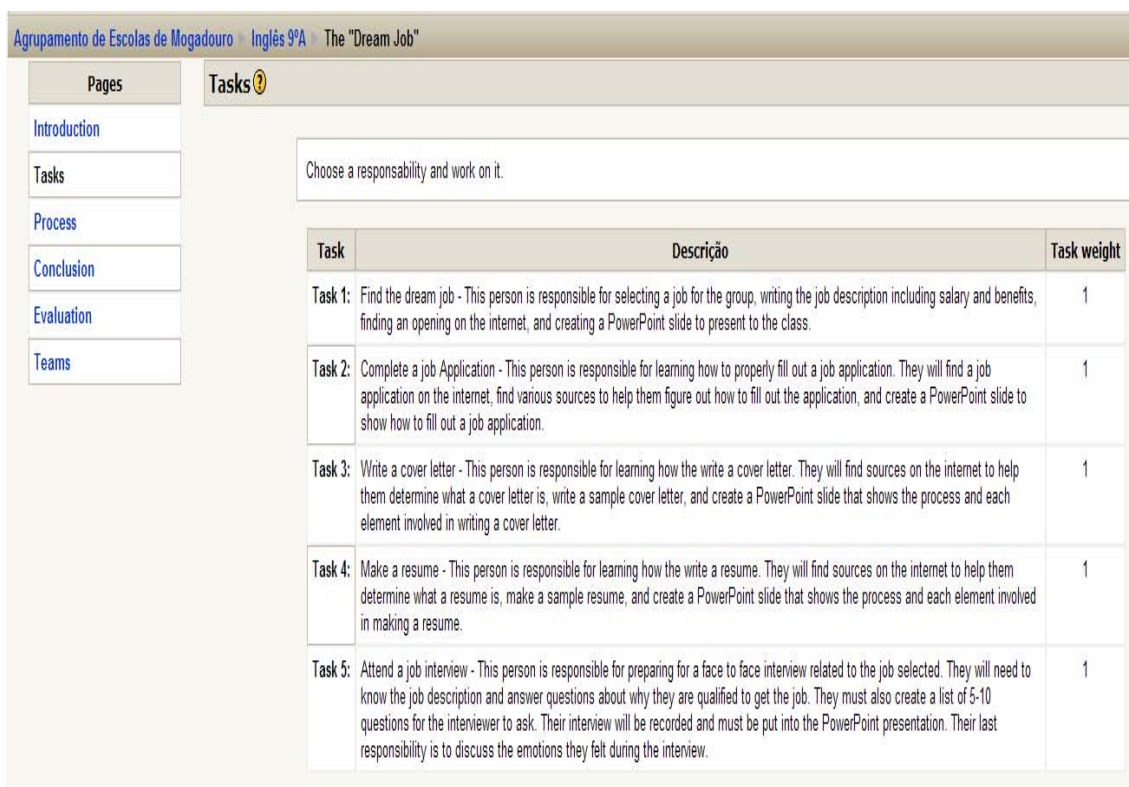


Imagem 18 – Actividade de *reading* no WiZiQ

3.5.2 Writing

A competência de *writing* foi amplamente a mais utilizada ao longo deste processo. A plataforma Moodle oferece-nos uma grande variedade de recursos que foram utilizados para avaliar esta competência. Assim, utilizou-se a *WebQuest* com a qual foi desenvolvido um trabalho colaborativo de pesquisa abordando a temática da unidade – *Jobs, Careers and Business*. Cada grupo era constituído por cinco elementos à excepção de um que era apenas de quatro. A escolha/distribuição das tarefas ficou a cargo de cada grupo. Assim sendo, cada aluno viu-se obrigado a pesquisar sobre determinado assunto, mediante as indicações/processos que lhes foram indicados, juntando no final toda a informação recolhida criando um trabalho/projecto final que foi apresentado na última sessão presencial.



The screenshot shows a Moodle interface for a WebQuest titled "The Dream Job". On the left, there is a sidebar with a "Pages" menu containing links to Introduction, Tasks, Process, Conclusion, Evaluation, and Teams. The main content area is titled "Tasks" and contains a text box with the instruction "Choose a responsibility and work on it." Below this is a table with five tasks, each with a description and a weight of 1.

Task	Descrição	Task weight
Task 1:	Find the dream job - This person is responsible for selecting a job for the group, writing the job description including salary and benefits, finding an opening on the internet, and creating a PowerPoint slide to present to the class.	1
Task 2:	Complete a job Application - This person is responsible for learning how to properly fill out a job application. They will find a job application on the internet, find various sources to help them figure out how to fill out the application, and create a PowerPoint slide to show how to fill out a job application.	1
Task 3:	Write a cover letter - This person is responsible for learning how to write a cover letter. They will find sources on the internet to help them determine what a cover letter is, write a sample cover letter, and create a PowerPoint slide that shows the process and each element involved in writing a cover letter.	1
Task 4:	Make a resume - This person is responsible for learning how to write a resume. They will find sources on the internet to help them determine what a resume is, make a sample resume, and create a PowerPoint slide that shows the process and each element involved in making a resume.	1
Task 5:	Attend a job interview - This person is responsible for preparing for a face to face interview related to the job selected. They will need to know the job description and answer questions about why they are qualified to get the job. They must also create a list of 5-10 questions for the interviewer to ask. Their interview will be recorded and must be put into the PowerPoint presentation. Their last responsibility is to discuss the emotions they felt during the interview.	1

Imagem 19 –Webquest “The dream Job” no Moodle

Segundo David Jonassen (2000), as *WebQuest* permitem uma aprendizagem activa, construtiva, intencional e autêntica, conduzindo assim a uma aprendizagem significativa.

O Glossário também teve sua quota-parte na avaliação da escrita. Este recurso foi utilizado com o intuito de criar um “caderno vocabular”, onde os alunos registaram todo o tipo de vocabulário e sua respectiva tradução. Para além de funcionar como um dicionário, permitiu aos alunos alargar o seu leque vocabular ao longo da unidade. Todas as participações eram corrigidas sempre que se achasse pertinente.

ABONG
The Brazilian Association of Non Governmental Organizations was established in 1991 as a way to collectively represent the NGOs in the state and other actors of civil society. Its main purpose is to represent and promote the exchange between NGOs committed to the strengthening of citizenship, the conquest and expansion of social rights and democracy.
[1 Comentário](#)

AidsWest
AIDS West is a voluntary organization founded by the Directorate of Health Services, by voluntary contributions of individuals, community and corporate entities.
Founded in 1987, we are located in the city of Galway, Ireland. We offer care and support of highest quality to those affected by HIV / AIDS, Sexually Transmitted Diseases and all those concerned about their sexual health. We also offer information and education in all aspects of sexual health.
The organization expanded from a small group of volunteers who came together to help HIV-positive people in his last days with a team of professionals, committed people who are struggling to provide care and support to people who are HIV positive, their families and who look after them.
[1 Comentário](#)

Imagem 20 – Alguns exemplos de participação no Glossário

O fórum funcionou como elemento base da avaliação da escrita, onde foi abordado e debatido uma temática da unidade. Cada aluno respondeu ou opinou, bem como contra-argumentou intervenções ou *posts* deixados por outros colegas. Houve sempre o cuidado de dar aos alunos *feedback*, corrigindo seus *posts* de forma a alertá-los para a correcta estrutura da frase.

Na sequência dos fóruns surgiram as sessões de chat semanais onde foi revisto todo o processo feito até então. Nestas, muitas das vezes, os alunos eram confrontados com o visionamento de um vídeo, com recurso através de um link ao *YouTube* sobre o tema em questão de cada subunidade para desenvolver uma actividade adicional do tipo Lição, respondendo a um grupo de questões que permitia não só aos alunos, mas também ao professor inteirar-se, se os alunos entenderam ou não a temática em questão.

A actividade “trabalho” correspondeu a uma tarefa proposta aos alunos, que lhes permitiu enviar o trabalho final elaborado fora da plataforma Moodle.

Nas diferentes sessões no WiZiQ, a escrita esteve sempre presente com recurso à *chatbox*. Embora as intervenções neste tipo de situações sejam de respostas curtas e/ou de frases pouco elaboradas, permitiu que a maioria dos alunos fosse obrigado a expressar-se por escrito.

Para além de todas estas actividades referentes à competência de *writing*, houve também a necessidade de testar os conteúdos gramaticais. Para esse efeito recorreu-se ao Hot Potatoes (ver capítulo 2.4.2) onde todos os exercícios com *JQuiz*, *JCloze*, *JMix*, *JMatch* e *JCross* foram construídos e posteriormente disponibilizados na plataforma Moodle.

Também foi realizada uma sessão de explicação no WiZiQ de um item gramatical, tendo-se realizado ao longo desta diferentes tipos de exercícios e um teste final de escolha múltipla realizado com a mesma tecnologia.

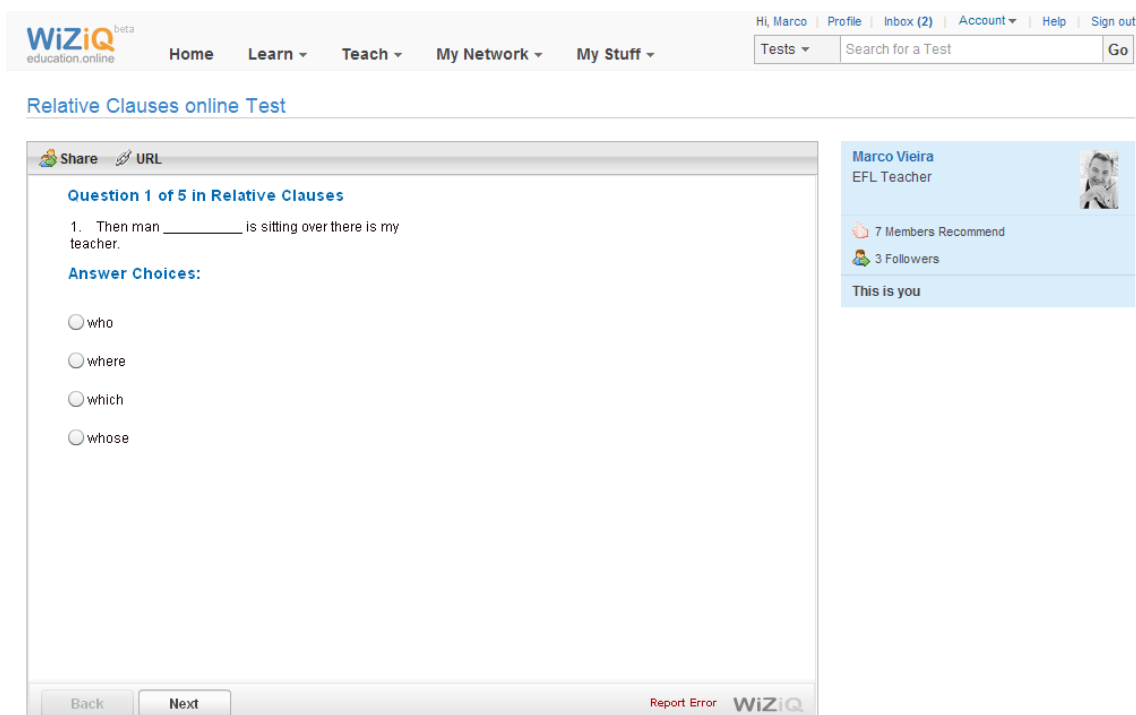


Imagem 21 – Teste online no WiZiQ

3.5.3 Speaking

Não descurando a oralidade e utilizando a ferramenta voxopop (ver capítulo 2.4.4) para o efeito, foram criados *Talkgroups* em que cada um dos alunos respondia a uma ou mais questões. Foram também criados *Talkgroups*

individuais, meramente informais, que serviram como espaço de conversação (<http://www.voxopop.com/group/92b4db5e-d2eb-400a-9d45-44f09a7ba366>).

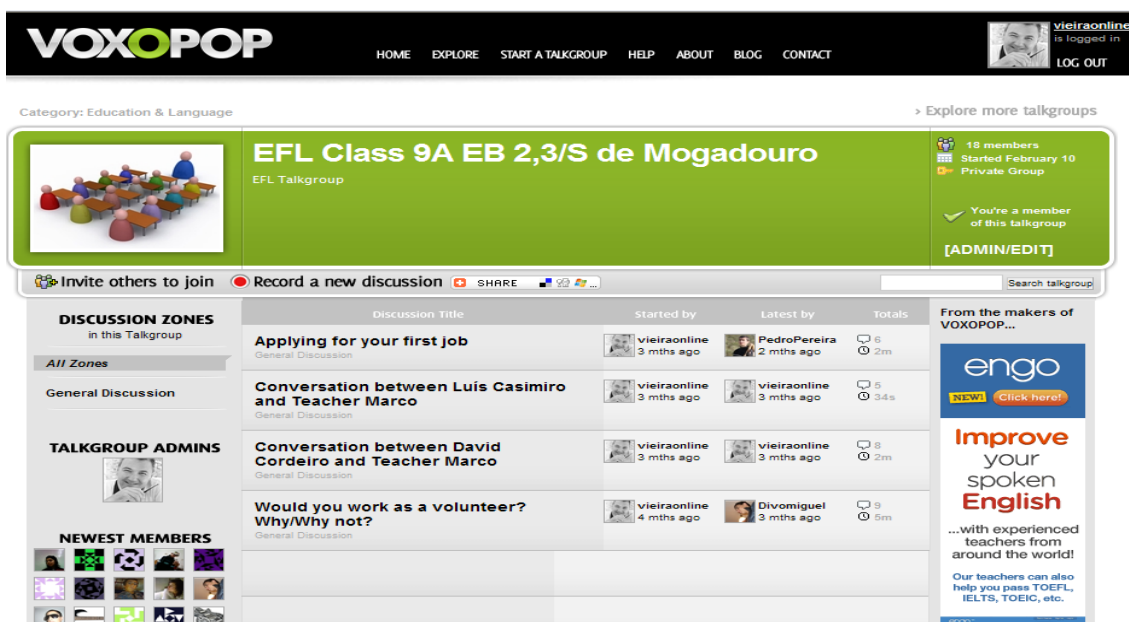


Imagem 22 – Interface do voxopop – EFL Class 9 A EB 2,3/S de Mogadouro

A oralidade foi também amplamente testada com o recurso ao WiZiQ, onde os alunos eram convidados a interagir, respondendo/argumentando ideias e tópicos colocados à discussão nas diferentes sessões.

3.5.4 Listening

Quanto ao *listening* foram feitas gravações pelo professor e dois colegas de Departamento e disponibilizados no Podomatic criado para o efeito (<http://vieiraonline.podomatic.com/>).

Para realizar as gravações recorreu-se à ferramenta *Audacity* (ver capítulo 2.4.3) permitindo editá-las e disponibilizá-las após conversão em ficheiros MP3 no Podomatic.

O Ensino das Línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem

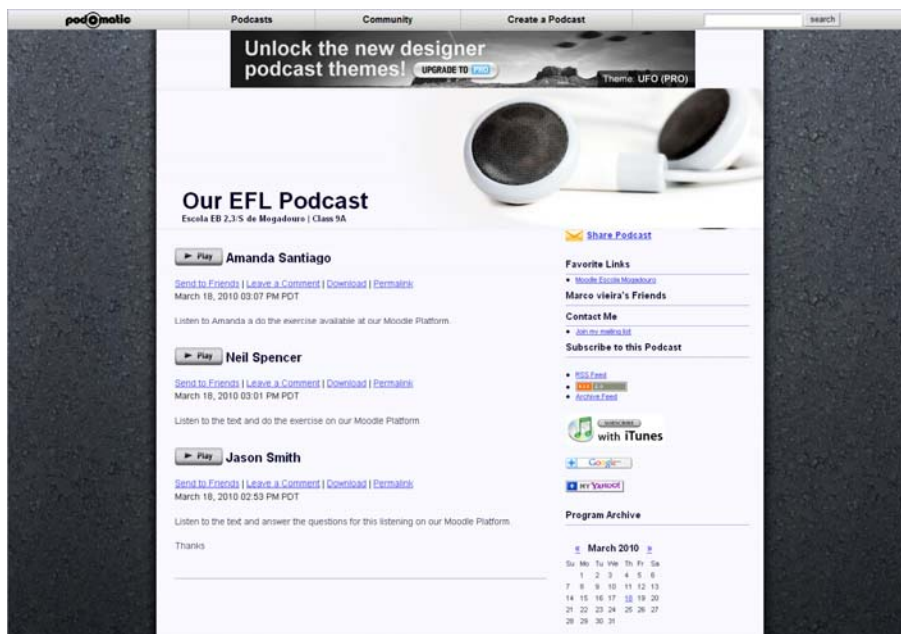


Imagem 23 – Página de Podcast do 9º A

Os alunos tomaram conhecimento de novas gravações através da disponibilização de *feeds* na plataforma Moodle podendo descarregar os ficheiros MP3 para seus suportes digitais. Para verificar, ainda que informalmente, a compreensão de textos áudio, os alunos responderam a questões criadas no módulo de Lição.

Na competência de *listening* foi também realizada uma sessão no WiZiQ onde se fez o *upload* de uma música, procedendo-se a actividades de compreensão.

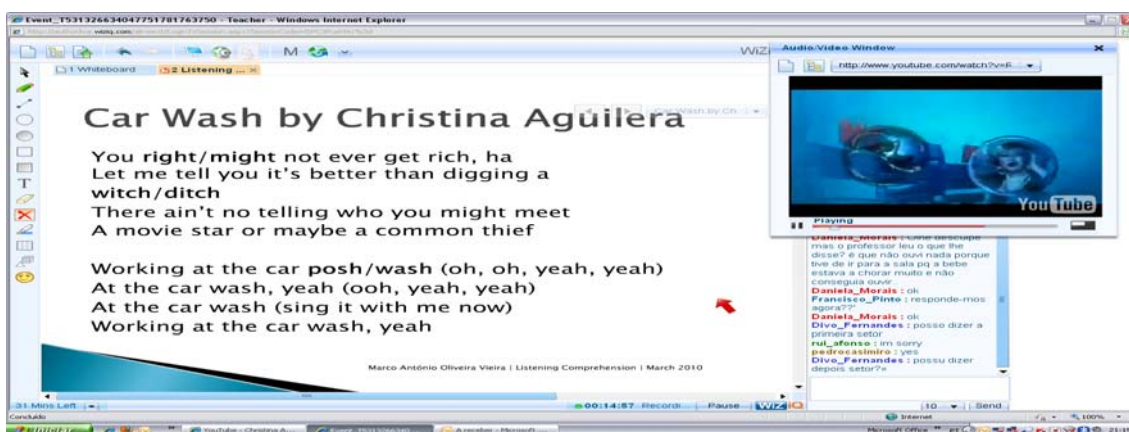


Imagem 24 – Actividade de *listening* no WiZiQ

Mais uma vez constatou-se que a tecnologia WiZiQ permite um vastíssimo leque de opções no diz respeito o processo de ensino e aprendizagem.

3.6 Análise dos resultados

Pretendemos, neste ponto, apresentar os dados recolhidos através dos questionários, entrevistas e observação directa usadas no estudo, articulando a sua análise estatística com a respectiva discussão, o que permite complementar a apresentação dos resultados e avançar com interpretações explicativas para os resultados obtidos.

Segundo Latorre (2003), a análise de dados é um processo que tem como função organizar a informação recolhida para depois ser tratada, descrita e interpretada.

3.6.1 Inicial

De acordo com o que foi referido no capítulo 3.3, a escolha da turma em modalidade de b-Learning recaiu sobre a turma do 9º A, após ter sido analisado um inquérito por questionário, preenchido pelos alunos de ambas as turmas que integraram o estudo de caso.

Em termos quantitativos, tal como se pode verificar nos gráficos 6 e 7, os resultados das avaliações finais do 1º Período na disciplina de Inglês distanciavam-se significativamente, tendo também crescido a preocupação em recuperar estes alunos e motiva-los para a aprendizagem da língua Inglesa.

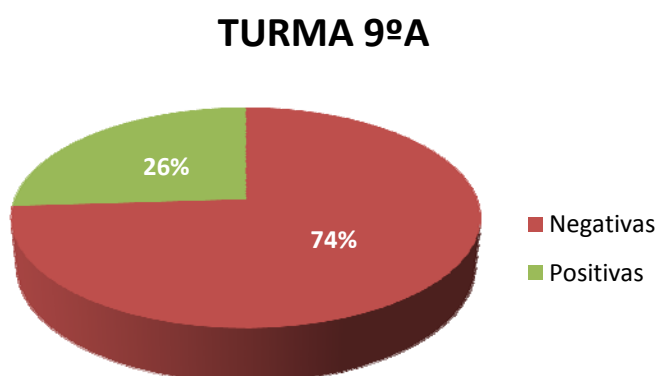


Gráfico 6 – Avaliação do 1º Período 9º A

TURMA 9ºD

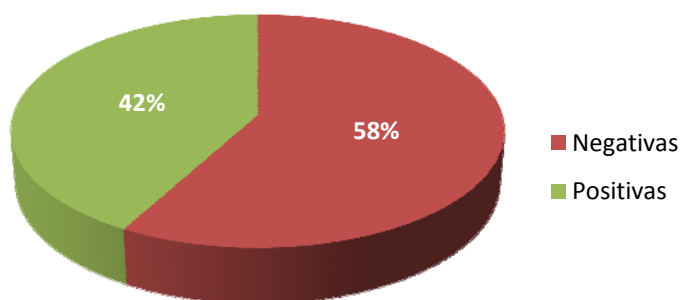


Gráfico 7 – Avaliação do 1º Período 9º D

Os programas da disciplina de Inglês defendem uma abordagem comunicativa do ensino da língua Inglesa, sendo que o objectivo primordial da sua aprendizagem deverá ser levar o aluno a comunicar e a expressar-se, quer oralmente quer por escrito, numa LE.

3.6.2 Acompanhamento

Nas turmas envolvidas neste estudo de caso, foram utilizadas metodologias de aprendizagem diferentes. A turma do 9ºD centrou-se no ensino convencional, recorrendo, por vezes, às tecnologias de cariz *offline* como referenciado no capítulo 3.4. Na turma do 9ºA desenvolveram-se, durante o 2º Período, todas as actividades com recurso às ferramentas Web 2.0.

Ao longo de todo este processo os alunos da turma do 9ºA, desenvolveram as actividades propostas podendo pautar o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvendo as diferentes competências dentro dos seus próprios parâmetros, adquirindo a noção de que são capazes e de que podem progredir.

Através de entrevistas efectuadas aos alunos após realização de algumas actividades, tais como o *chat*, tivemos a oportunidade de recolher informações sobre como estas estavam a decorrer.

As opiniões dos intervenientes nas sessões de chat, onde lhes foi questionado “O que acharam desta sessão?” foram muito idênticas, das quais passamos a transcrever algumas respostas:

“Foi uma boa sessão, gostaria de continuar a tê-las...”.

“Eu gostei desta nova experiência, por mim devíamos fazer mais vezes...”.

“Eu gostei muito até pensei que era mais difícil, é pena não ter entrado a turma toda”.

“Eu gostei desta nova experiência, mas por fim correu um pouco mal devido a não haver bastante tempo, mas o que interessa é que é um método bom de ensino e gostei muito professor, é pena não estar a turma toda”.

“Gostei desta experiência, temos que repetir. Isto ajuda a desenvolver o Inglês. É interessante”.

Com os alunos motivados continuamos a tentar recolher todo o tipo de informação que nos fosse útil para melhorar, sempre que possível, o processo de aprendizagem.

Nas actividades realizadas com o WiZiQ o *feedback* dos alunos, apesar de nem todos terem dado a sua opinião, foi muito positivo:

“Devíamos ter mais vezes ou até ao fim do ano, eu falo por mim até estou com mais atenção e cativa-me”.

“Eu acho que isto é muito útil pois tirou-me muitas dúvidas sobre a matéria”.

“Foi interessante para desenvolver as capacidades de compreender num diálogo”.

Perante estas opiniões, podemos aferir, que utilizando as TIC se consegue motivar os alunos mais facilmente, do que em contexto de sala de aula. Algumas opiniões acima transcritas pertencem a alunos que se pautavam pela passividade e não participação em actividades anteriormente propostas através do ensino convencional.

3.6.3 Final

No final deste estudo de caso, os alunos do 9ºA, turma em modalidade de b-Learning, foram submetidos a segundo inquérito por questionário onde se pretendia saber se, com a utilização da plataforma de e-Learning Moodle, houve algumas evoluções na aquisição aprendizagem de novos conhecimentos; houve melhoramento dos resultados; se facilitou a comunicação entre alunos/alunos e alunos/professor; se permitiu uma aprendizagem e acompanhamento diferente do que em contexto de sala de aula.

A utilização da Plataforma de e-Learning Moodle	Discordo plenamente	Discordo na generalidade	Nem concordo nem discordo	Concordo na generalidade	Concordo plenamente
Permitiu a aprendizagem de novos conhecimentos	0%	0%	11%	68%	21%
Permitiu que no final das subunidades temáticas os resultados melhorassem	0%	0%	37%	47%	16%
Facilitou a comunicação entre os colegas da turma.	5%	0%	32%	32%	32%
Facilitou a comunicação com o professor.	0%	16%	11%	32%	42%
Permitiu uma aprendizagem diferente em relação às aulas levadas a cabo na sala de aula.	0%	0%	5%	37%	58%
Permitiu um melhor acompanhamento do que em contexto de sala de aula.	5%	21%	53%	16%	5%

Tabela 8 – Resultados na utilização da plataforma Moodle

De acordo com os resultados apurados, constatamos que a utilização da plataforma Moodle permitiu que a maioria da turma tivesse adquirido novos

conhecimentos e melhorado a sua performance face às subunidades temáticas abordadas. No entanto, a comunicação entre alunos/alunos e alunos/professor na opinião de alguns inquiridos não foi tão eficaz quanto desejada, ao contrário dos 42% (8 alunos) que afirmam que a plataforma facilitou a comunicação entre alunos/professor e 32% (6 alunos) que afirmam que a comunicação entre alunos/alunos facilitou a troca e partilha de informação. Podemos concluir que, a plataforma Moodle e tecnologias associadas permitiram complementar a aprendizagem realizada em contexto de sala de aula, embora os alunos nem sempre tenham reconhecido esta realidade.

Relativamente às ferramentas utilizadas nesta tecnologia, os alunos consideram as sessões de *chat* as mais vantajosas, seguida dos exercícios com Hot Potatoes e os tópicos em discussão nos fóruns. A Webquest, o Trabalho e o Glossário foram as menos apreciadas, conforme ilustrado no seguinte gráfico:

Actividades mais vantajosas para a aprendizagem no Moodle

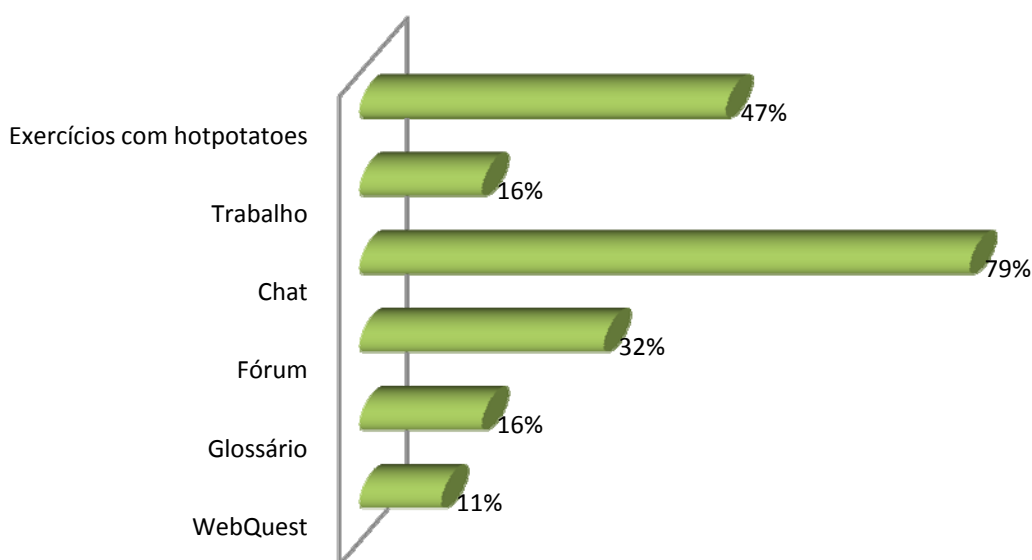


Gráfico 8 – Actividades mais vantajosas para a aprendizagem no Moodle

Quanto ao Podcast, ferramenta que serviu para a avaliação do *listening* (ver capítulo 3.5.4) não houve dificuldade em aceder aos Podcasts disponibilizados

pelo professor, no entanto, quanto à sua compreensão não houve uma resposta definida, situando-se a resposta maioritariamente no “não concordo nem discordo”.

Facilidade em aceder aos Podcasts

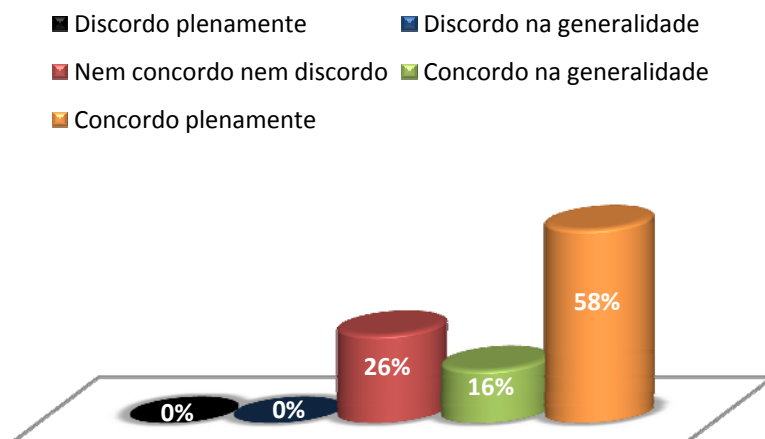


Gráfico 9 – Facilidade em aceder aos Podcasts

Compreensão dos Podcasts

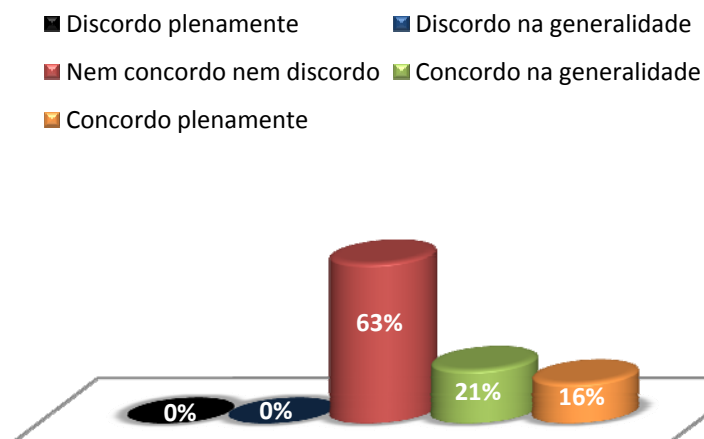


Gráfico 10 – Compreensão dos Podcasts

Ao avaliar as competências de *listening* e *speaking* foi utilizado o serviço Voxopop. Na generalidade o acesso não causou transtornos de maior à excepção de um aluno. Não obstante, convém referir que este aluno não se deparou com dificuldades em responder via voxopop às questões colocados pelo docente investigador tal como os restantes inquiridos.

Facilidade em aceder ao Voxopop

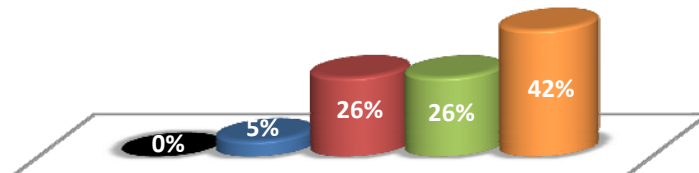
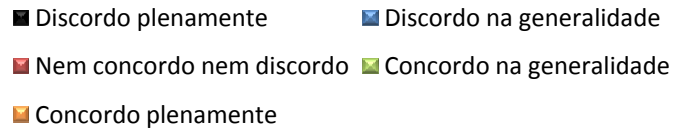


Gráfico 11 – Facilidade em aceder ao Voxopop

Facilidade em responder via Voxopop

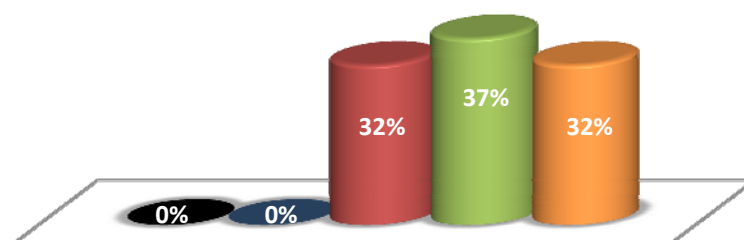
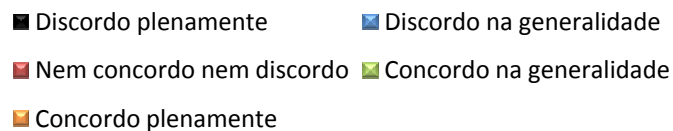


Gráfico 12 – Facilidade em responder via Voxopop

Quando os alunos foram questionados se tiveram mais facilidade em participar oralmente via Voxopop, do que em contexto de sala de aula, a turma foi, na sua maioria, da opinião que, recorrendo ao Voxopop se sentiam muito mais à vontade, já que a ferramenta permitia gravar, ouvir e só depois de acharem que a sua contribuição estava de acordo com o que era solicitado, o

disponibilizavam para o restante grupo. Outra das justificações dadas foi de se sentirem menos inibidos perante os colegas.

Participação no voxopop *versus* sala de aula

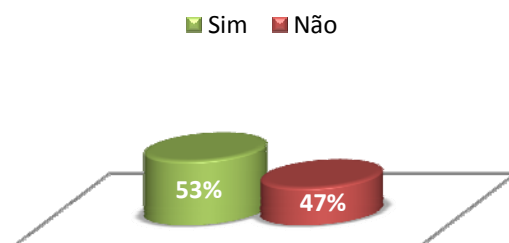


Gráfico 13 – Participação no voxopop *versus* sala de aula

O WiZiQ, como já foi dito anteriormente, é uma plataforma de ensino correspondendo ao que podemos designar como sala de aula virtual. Para aceder ao WiZiQ, dos dezanove alunos inquiridos, apenas um demonstrou ter dificuldade no seu acesso.

Facilidade em aceder ao WiZiQ

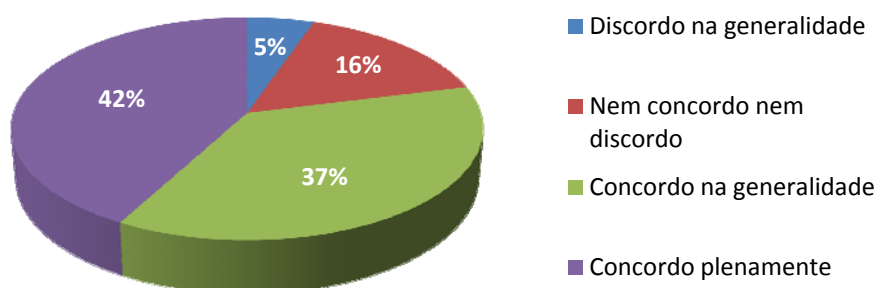


Gráfico 14 – Facilidade em aceder ao WiZiQ

Uma vez acedido ao WiZiQ e ao participar numa sessão, é apresentado um painel de configuração de áudio e vídeo. O utilizador apenas terá que confirmar os passos que lhe são indicados e verificar se recebe e emite áudio/vídeo.

Apesar da simplicidade, no que diz respeito à configuração, podemos constatar através do gráfico apresentado, que 26% (5 alunos) dos alunos inquiridos não foram da mesma opinião.

Configurações

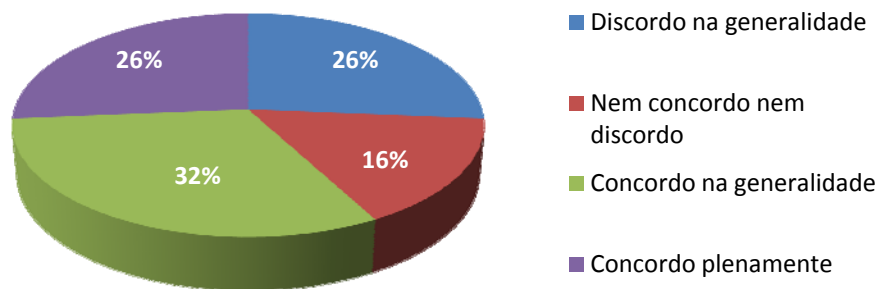


Gráfico 15 – Configurações de áudio e vídeo

Concluimos que, ao utilizar a sala de aula virtual WiZiQ, os alunos sentiram-se muito mais motivados para a aquisição e aplicação dos conteúdos temáticos apresentados ao longo do estudo do que em contexto de sala de aula.

Motivação ao utilizar o WiZiQ

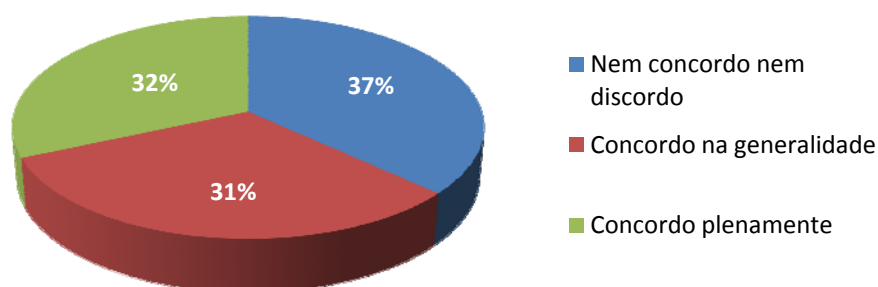


Gráfico 16 – Motivação ao utilizar o WiZiQ

Após estarem familiarizados com as ferramentas que foram utilizadas durante o estudo de caso, 84% dos alunos, ou seja, 16 alunos sentiram-se muito mais motivados para a aprendizagem da Língua Inglesa, enquanto os restantes 3 alunos (16%) inquiridos justificavam a sua desmotivação pela falta de conhecimentos na utilização das TIC.

É de salientar, que antes de iniciarmos este estudo, nove do total dos dezanove alunos inquiridos não consideravam a disciplina de inglês uma das suas preferidas.

Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa



Gráfico 17 – Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa

Razões da desmotivação

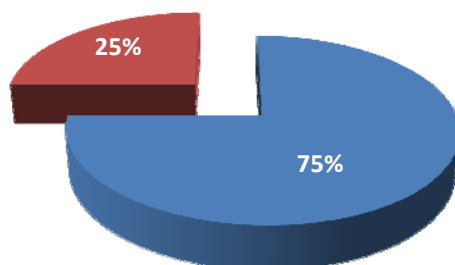
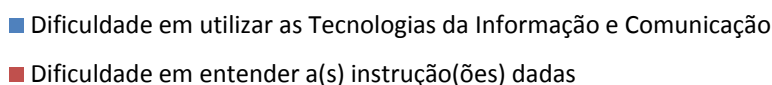


Gráfico 18 – Razões da desmotivação

Outras ferramentas não ligadas directamente ao Moodle mereceram melhor aceitação por parte dos alunos, tanto que as actividades realizadas com o WiZiQ, Voxopop e Podcast foram as que mais os cativaram.

Actividades com Podcast, Voxopop e WiZiQ

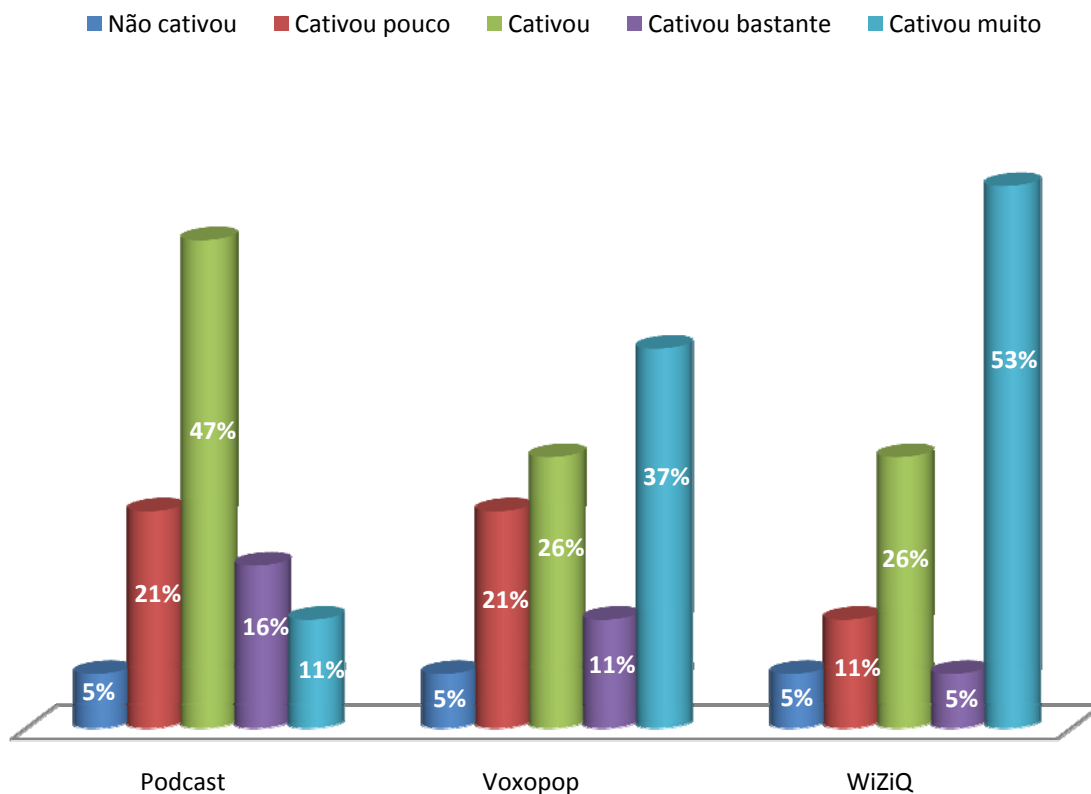


Gráfico 19 – Actividades com Podcast, Voxpop e WiZiQ

Perante o resultado das avaliações do final do 2º Período, ou seja, após conclusão do estudo de caso, verificamos que utilizando as ferramentas Web 2.0, a turma do 9ºA, que recorreu ao sistema de ensino de b-Learning, obtivemos resultados melhores em relação à turma do 9ºD, que se baseou única e exclusivamente no, ainda, típico ensino convencional. Assim, na turma do 9ºA podemos, de acordo com o gráfico seguinte, constatar que houve uma subida de 32% (6 alunos), ao contrário da turma do 9ºD em que subiram apenas 11% (2 alunos) e desceu um aluno (5%).

2º Período - 9ªA
Modalidade de b-Learning

■ subiram ■ mantiveram ■ desceram

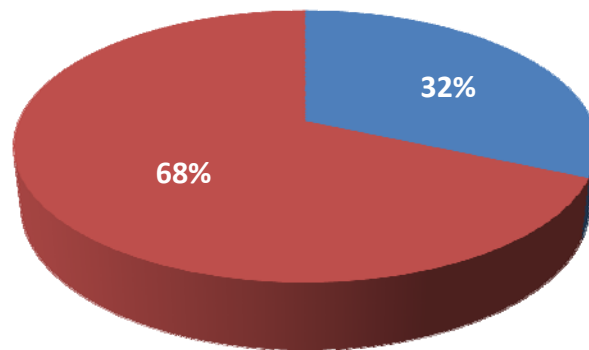


Gráfico 20 – Avaliação do 2º Período – 9ªA - Modalidade de b-Learning

2º Período - 9ªD
Ensino Convencional

■ subiram ■ mantiveram ■ desceram

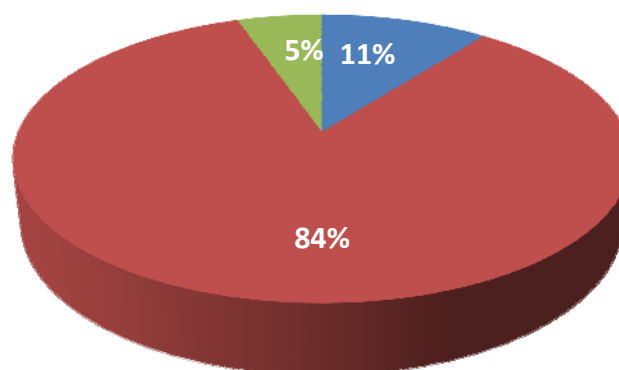


Gráfico 21 – Avaliação do 2º Período – 9ªD - Ensino Convencional

Um último questionário serviu para verificarmos, se os alunos estavam cientes o que cada uma destas ferramentas avaliou. Em alguns casos, como descrito anteriormente, houve ferramentas que avaliaram duas ou mais competências.

No questionário os alunos inquiridos puderam escolher mais que uma opção em cada questão, daí que se tenha escolhido em cotar como parcialmente certo quando apenas uma das competências foi mencionada como correcta.

O que avalia cada uma das ferramentas?

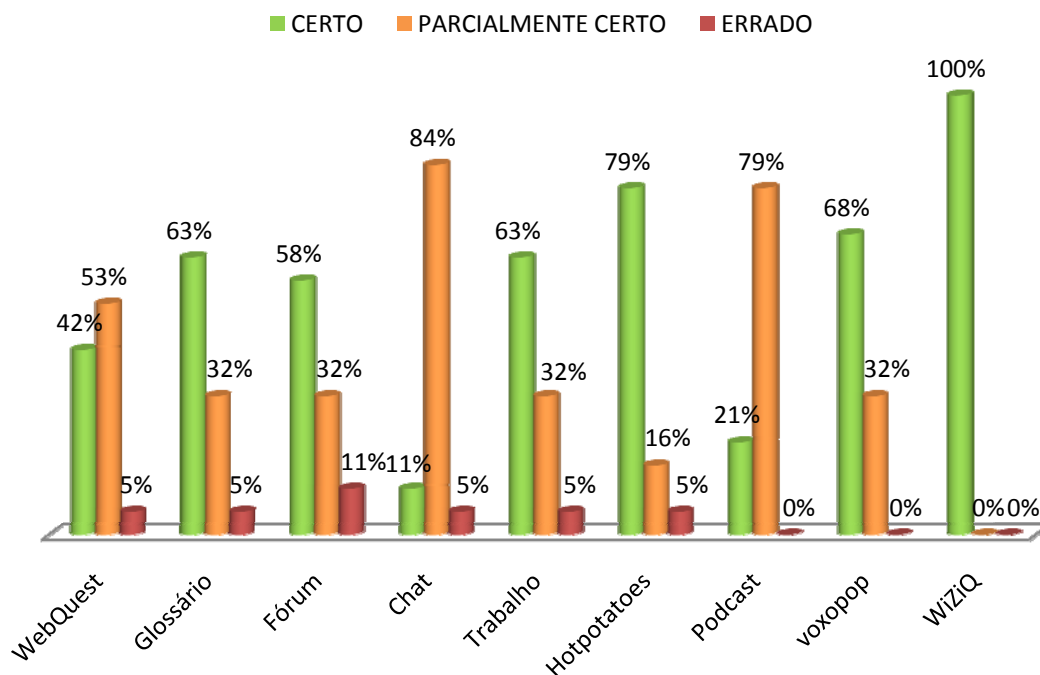


Gráfico 22 – Resultado do inquérito sobre o que cada uma das ferramentas avaliava

Não basta achar que algo é bom: é preciso teorizar, passar à prática e, mais ainda, é necessário medir, avaliar. Só avaliando podemos seleccionar as melhores ferramentas e metodologias e promover o progresso (Perraton, 2000).

4 CONCLUSÃO

O objectivo geral do nosso estudo de caso centrou-se em avaliar as quatro competências de uma LE, nomeadamente do inglês, através de uma plataforma de b-Learning e tecnologias associadas. Ou seja, avaliar falar, ouvir, ler e escrever recorrendo à utilização das tecnologias e ferramentas Web disponíveis no vasto universo da World Wide Web. Enquanto que, os objectivos específicos passavam por motivar os alunos para a aprendizagem de uma LE, assim como encorajá-los ao uso das TIC, promovendo a partilha dos diferentes saberes e das diferentes formas de comunicação (síncrona e assíncrona).

A utilização do WiZiQ demonstrou ser uma ferramenta razoavelmente completa e bastante apreciada pelos alunos, pois permitiu uma interacção em tempo real partilhando os conteúdos num quadro interactivo e comunicando em interfaces amigáveis onde a imagem e o som são uma constante. A possibilidade dada ao aluno em poder interagir em tempo real utilizando as ferramentas do WiZiQ, foram sem dúvida uma mais-valia e um impulso motivacional para os alunos mais cépticos. Provou-se, que o WiZiQ permite praticamente a avaliação das quatro competências numa só ferramenta/tecnologia, sendo sem dúvida aquela que mais envolveu os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o WiZiQ favorecia um acompanhamento síncrono, o Moodle e tecnologias associadas permitiam um acompanhamento assíncrono, pese embora a existência de ferramentas síncronas como o Chat. Perante estes factos, corrobora-se a ideia de que com o Moodle e o WiZiQ o professor conseguirá atribuir mais significado à aprendizagem, já que estas tecnologias os motivam para os diferentes conteúdos temáticos. A passividade muitas das vezes vivida em sala de aula, fonte de desinteresse, é um dos maiores inimigos de uma aprendizagem eficaz.

As limitações encontradas ao longo deste estudo de caso centraram-se fundamentalmente na faixa etária dos alunos e em questões de foro técnico.

Relativamente à idade dos alunos, que se situava na média dos 14 anos, demonstraram alguma falta de maturidade dado não comparecerem tão

assiduamente nos momentos síncronos, bem como não executarem todas as tarefas propostas.

Quanto às questões de foro técnico deparamo-nos com dificuldades por parte de alguns alunos, oriundos de meios rurais do Concelho de Mogadouro, em participar nos momentos síncronos, maioritariamente provocados pela insuficiente largura de banda.

Compete, assim, ao professor criar e desenvolver estratégias que motivem os seus alunos para a aprendizagem, tal como aconteceu neste estudo de caso, em que, os alunos passaram a ser mais activos no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando maior motivação, tanto pela participação nas actividades propostas como nos trabalhos realizados. A interacção aluno-professor-aluno melhorou significativamente pelo facto de não haver uma barreira temporal.

4.1 Uma perspectiva para avaliar as quatro competências

Qualquer docente de LE que queira implementar este estudo na sua prática pedagógica deverá ter em atenção os seguintes passos: criar uma conta na plataforma Moodle e por sua vez criar a disciplina onde irá proceder à sua edição. Findo este passo devem estabelecer-se normas de forma a elaborar um código de conduta. De seguida, partindo do pressuposto que já tenha planificado a unidade ou subunidade temática, deverá adicionar actividades que avaliem as diferentes competências de uma LE.

Para avaliar a **competência de *writing*** deve ser criado uma webquest, promovendo um trabalho colaborativo e de pesquisa; um glossário, de forma a permitir o alargamento vocabular dos alunos; fóruns de discussão onde poderão ser abordados diferentes tópicos em que os alunos poderão comentar e contra-argumentar *posts* ou intervenções de outros colegas; sessões de chat que permitam momentos síncronos entre professores e alunos, podendo ser utilizada para esclarecimento de dúvidas, intercâmbios, trabalho colaborativo ou simplesmente para debater em tempo real temas ou conteúdos; a actividade de trabalho que consiste na descrição de uma actividade para ser desenvolvida

pelos alunos tais como fichas de trabalho, criação de imagens, relatórios, entre outros e, por último, a criação de exercícios diversificados com recurso ao Hot Potatoes, tais como: perguntas de escolha múltipla, de resposta curta, de selecção múltipla, de perguntas híbridas, preenchimento de espaços, associação de palavras e/ou imagens, exercícios com palavras ou letras desordenadas e palavras cruzadas com a finalidade de (auto)avaliar o *writing*. Estas actividades serão depois adicionadas e disponibilizadas na plataforma Moodle.

Para avaliar a **competência de *listening***, o docente deve criar uma conta no Podomatic e disponibilizar via RSS na plataforma Moodle a inserção de novas gravações efectuadas com recurso ao *Audacity* e posterior conversão em ficheiro MP3 para que os alunos as possam ouvir ou descarregar para os seus dispositivos móveis e realizarem as actividades propostas, como por exemplo uma actividade de preenchimento de espaços.

No que concerne à avaliação da **competência de *speaking***, o Voxopop é a solução mais adequada, daí que seja necessário criar uma conta e definir os diferentes *Talkgroups*, quer sejam em grupo, quer individuais. Criados os *Talkgroups* deve inserir-se um primeiro comentário, solicitando aos alunos para responderem a uma questão ou até promover uma discussão acerca de um determinado tópico. Para que haja esta interacção, o Voxopop disponibiliza um sistema de gravação próprio, permitindo gravar, rever e só depois disponibilizar essa gravação *online*. Todas as entradas no Voxopop aparecerão na plataforma Moodle mediante a subscrição dos *feeds*.

Relativamente à avaliação da **competência de *reading***, sugerimos o WiZiQ, uma plataforma baseada na Internet, não requerendo qualquer tipo de instalação de *software*. Basta criar uma conta de *free Membership* e convidar os alunos via email para as diferentes sessões. O WiZiQ além de permitir a avaliação de *reading*, também complementa a avaliação das outras três competências. O professor tem à sua disposição um vasto leque de recursos podendo inclusive fazer o *upload* de ficheiros em diversos formatos. As sessões são síncronas havendo a possibilidade de juntar áudio e vídeo em paralelo. Usufruindo de um QI a interacção com os alunos é perfeita, tal e qual

como se de uma sala de aula normal se tratasse. Além destas vantagens há sempre a possibilidade de os alunos poderem aceder à aula mesmo que não tivessem participado no momento síncrono, tendo para isso que aceder aos espaço e ver ou fazer o download da sessão gravada. O WiZiQ possibilita também a criação de testes de forma a possibilitar a consolidação da(s) actividade(s)/apresentações das diferentes sessões. No espaço do Professor existe para o efeito uma ligação para a criação de testes onde os alunos após a sua realização recebem um *feedback* imediato do seu desempenho.

Com este conjunto de boas práticas estamos convictos que o Ensino das Línguas numa modalidade de b-Learning se traduzirá não só num complemento para a aprendizagem, mas também num processo de inovação que motivarão os alunos.

4.2 Trabalho Futuro

A partir do estudo realizado consideramos que seria pertinente a realização das seguintes sugestões:

- Criar um módulo para a plataforma de e-Learning – Moodle de forma a poder validar as diferentes competências após as actividades realizadas, ou seja, garantir o *feedback* imediato aos alunos sobre se uma ou mais competências a avaliar foram atingidas apoiando-os no seu processo de aprendizagem.
- Alargar o estudo de caso para o Ensino Secundário e Ensino Profissional;
- Promover o b-learning junto da classe docente e criar um espaço na Internet para divulgar e validar com outros docentes de LE o conjunto de boas práticas resultantes deste estudo no âmbito da integração das TIC no ensino de uma LE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBLIOGRÁFICAS

A

Alexander, B. (2006). *Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?*. Educause Review, vol. 41, no. 2, 32–44.

Almeida, P. V. (2006). *Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade*. Tese (doutorado). UNICAMP, Campinas, SP : [s.n.],
<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000380369> .

Atinkson, T (1997). *Pedagogical considerations in the application of new technologies to teacher education*. European Journal of Teacher Education. 20:1 (1997) 101.

Austin, D. (2004). *New Literacies: Are Colorado Teacher Education Programs Preparing Pre-Service Teachers to Use Technology in Their Learning Environments?*. <http://www.debraaustin.info/dissertation/>

Azenha, M. (2000). *Ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras*. Coleção cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa

B

Baptista, Ana Alice *et al.*(2004). *"E-Learning Para E-Formadores"*. Guimarães, Universidade do Minho.

Berge, Z. (1995). *The Role of the Online Instructor/Facilitator*.
http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html .

Berners-Lee, T. H. (2001). *The Semantic Web*. Scientific American, 5 pp. 35-43.

Bogdan, R; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.

Bohrz, Rafaela (2008). “O uso da Internet no Ensino da Língua Inglesa”. Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/8959/1/O-Uso-Da-Internet-No-Ensino-De-Lingua-Inglesa/pagina1.html#ixzz13NmdtxXk>.

Bottentuit.JR, J. B.; Coutinho, C. P. (2007). - *Podcast em educação: um contributo para o estado da arte*. Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía. A. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacional.

Brito, C.; Duarte, J. & Baía, M. (2004). *As tecnologias de informação na formação contínua de professores. Uma nova leitura da realidade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Brito, G. S & Purificação, I. (2006). *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX.

Bruner, Jerome. (1999). *Para uma Teoria Da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

C

Cain, J. (2007). *Podcasting enables 24/7 foreign language study*. MIT. <http://web.mit.edu/newsoffice/2007/techtalk51-14.pdf>.

Carmo, H & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. B. G. (2008). *A Web 2.0, Educação a Distância e o Conceito de Aprendizagem Colaborativa na Formação de Professores*. <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Ana-Beatriz-Gomes.pdf>.

Cebeci, Z. & Tekdal, M. (2006). *Using podcasts as audio learning objects*. IJELO, volume 2. <http://www.ijklo.org/volume2.html>.

Cohen, L. & Manion L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

Costa, Fernando (2003). *O Equilíbrio entre Tecnologia e Pedagogia no e-Learning*. Entrevistas: Nov@ Formação. 1: (2003) pp. 26-31.

D

Dillenbourg, P. (2001). "Virtual Learning Environment." In *Learning in the new Millenium*. Universidade de Genève.

Dodge, Bernie (1995, 1997). *Some Thoughts about Webquests*.
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Downes, T.; Fluck, A.; Gibbons, P.; Leonard, R.; Matthews, C.; Oliver, R.; Vickers, M. & Williams, M. (2001). *Making Better Connections: Models of Teacher development for the integration of information and communication technology into classroom practice*. Report of the Australia Commonwealth Department of Education, Science and Training. *Educat.* p.123-131.

Dudeney, Gavin. (2007). *The Internet and the Language Classroom – A practical guide for teachers*. Second Edition, Cambridge University Press

Dudeney, Gavin; Hockly Nicky (2007). *How to... teach english with technology*. Pearson Longman.

F

Faria, A.; Pereira, M. & Dias, P. (2007). *Podcasting na educação: O projecto "Era uma vez..."*. In A. Osório e M. Puga, *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (pp. 37-47). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação Metaforma.

Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação*. Lisboa: Noesis (18), (pp. 64-66).
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> .

Freitas, C. (1997). *A integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem*. Coleção a Escola e os Média, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

G

- Galanter, Eugene. (1983). *Crianças E Computadores*. 1ª Edição ed: Gradiva – Publicações Lda.
- Gil, F. (2001). *Estratégias de Utilização das TIC em contexto educativo: um estudo com Professores do Ensino Secundário*. Actas do 3º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Viseu, pp. 441-446.
- Gonçalves, Vitor (2007). *A Web Semântica no Contexto Educativo – Um sistema para a recuperação de objectos de aprendizagem baseado nas tecnologias para a Web Semântica, para o e-Learning e para os agentes*, Dissertação de Doutoramento. Porto: FEUP.
- Graham, G. (2007). *Behaviorism*. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism> .
- Graziola Junior, P. G. & Schlemmer, E. (2008). *m-Learning (Aprendizagem com Mobilidade) como Possibilidade de Prática Pedagógica e Formação Docente?*. In: 14º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EaD na Cultura do Ensino-Aprendizagem", 2008, São Paulo - SP. Anais do 14º CIAED

H

- Harassim, L. et al. (2005). *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Senac.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harris, H. & Park, S. (2008). *Educational usages of podcasting*. British Journal of Educational Technology.
- Isotani, S.; Mizoguchi, R.; Bittencourt, I.I.; Costa, E. (2008). *Web 3.0. Os Rumos da Web Semântica e da Web 2.0 nos Ambientes Educacionais*. In Actas do XIX Simpósio Brasileiro de Informática em Educação. <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBIE/> .

J

Jobbings, D. (2005). *Exploiting the educational potencial of podcasting*. Russell Educational Consultancy and Productions.: <http://recap.ltd.uk/articles/podguide.html> .

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools – Enganging Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

K

Keegan, Desmond (2002). *e-Learning. O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa*. Colecção Formação a Distância. Lisboa: Inofor

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). *Theory and practice of network-based language teaching*. In Kern, R. & Warschauer, M. Network-based language teaching: Concepts and practice. New York: Cambridge University Press, p.1-19. http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/nblt-intro.pdf .

Kern, R.; Ware, P. & Warschauer, M. (2008). *Network-based language teaching*. In N. V. Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.). Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Vol. 4: Second and foreign language education. New York: Springer, p. 281-292. http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf .

L

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Leffa, V. J. (2006). *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: Leffa, V. J. (Org.) Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, p. 11-36

Lessard-Hébert, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lévy, P. (1997). *Cibercultura: Relatório Para O Conselho Da Europa No Quadro Do Projecto «Novas Tecnologias: Cooperação Cultural E Comunicação»*. Lisboa: Instituto Piaget. Colecção Epistemologia e Sociedade.

Lopes, A., & Gomes, M. (2007). *Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial : uma abordagem reflexiva*. In Dias, Paulo et al., (org) *Challenges 2007: Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 814-824). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

M

M.E. (2001). *Estratégias para a acção – as TIC na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

M.E. (2006). *Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://www.crie.min-edu.pt> .

M.S.I. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Missão para a Sociedade da Informação - Ministério da Ciência e da Tecnologia*.

Morais, C. (2006). + *Química Digital. Recursos digitais no ensino da Química: uma experiência no 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/carlam/default.htm> .

Moreira, F.H.S. (2003). *Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas*. Curitiba: Revista Letras, n. 59, p. 281-290. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/2854/2336> .

Moura, A.; Carvalho, A. A. (2006). - *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. In: Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems.

N

Neves, Márcia (2005). *Kidpad: Olhos que pintam uma tela digital*. Tese de Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Núcleo UE-Minerva (Núcleo Minerva/Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade de Évora) (2000) – *Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador*. <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>.

O

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*.
<http://oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> .

P

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento – Ministério da Educação.

Paiva, J. (2007). *Expectativas e resistências face às TIC na escola*. In *As TIC na Educação em Portugal*. Porto Editora.

Paiva, V.L.M.O. (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: Breve retrospectiva histórica*. <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> .

Paulsen, M. (2004). *"Online Education: Learning Management Systems."* NKI: Norway.

Pedro, N., Soares, F., Matos, J., & Santos, M. (2008). *Utilização de Plataformas de Gestão de Aprendizagem em Contexto Escolar: Estudo nacional*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Pereira, Duarte C. (1999). *A importância das TIC na Educação, nas Ciências e na Sociedade Contemporânea*. Apresentação efectuada durante a realização do 1º Simpósio Ibérico de Informática Educativa.

Perraton, H. (2000) – *Choosing Technologies for Education*. Journal of Educational Media.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2000). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Instituto Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

R

Rice, William H. (2007). *Creative Ways to Use Moodle For Constructing Online Learning Solutions*. Packt Publishing.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, Carl (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. 2ª. Edição: Porto Alegre, Artes Médicas.

S

Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Santos, Arnaldo (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação. e-Learning*. Lisboa: FCA-Editora Informática.

Schlünzen, E. T. M. (2000). *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas*. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Senge, Peter (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (organizadores) (12^a ed.) (2003), *Metodologia das ciências sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

Sousa, A.; Bessa, F. (2008). *Podcast e utilização do software Audacity*. In Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores.

Souza, S. A. (2000). *Internet & Ensino de Línguas*. Manaus.

Souza, Shirlei Aparecida; Martins, Cláudia Beatriz M. J. (2008). *Exemplos de usos do Podcasting no ensino de línguas estrangeiras*; Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/19_shirley.pdf .

Stevens, V. A. (1989). *From behavioristic to humanistic courseware*. In M. Pennington (Org.) *Teaching languages with computers: The state of the art*. La Jolla, CA: Athelstan, p. 31-43.

T

Terçariol, A. A. L. & Schlünzen, E. T. M. (2002). *A Formação de Educadores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Construção e Vivências dos Valores Humanos*. FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP/Brasil.

Timothy, M. & Jacobson, M. (2005). *Preservice teachers reflections and attitudes towards using WebQuests*. Proceedings of 3rd International Conference on Education and Information Systems, Orlando.

Tornero, J. M. P. (2007). *O Desenvolvimento da Sociedade da informação: do paradigma da cultura de massas ao paradigma da cultura multimédia*. In José Manuel Pérez Tornero (cord.) *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: novas linguagens e consciência crítica*.

Tuckman, Bruce W. (1994), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Valente, J. A. (1993) *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação*. Campinas (SP): Gráfica Central da UNICAMP.

Valente, J. A. (2001). *Aprendendo para a Vida: O uso da Informática na Educação Especial*. In: M. P. Freire e J. A. Valente (orgs). *Aprendendo para a Vida: Os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez.

Vieira, M. (2007) – *A Importância das Novas Tecnologias no Processo Ensino/Aprendizagem*. Educação Multimédia. Mestrado em Multimédia, Universidade do Porto.

Villate, J. (2005) - *E-learning na Universidade do Porto - Caso de estudo: Física dos sistemas dinâmicos 2004/2005*. II Workshop E-learning. Universidade do Porto.

W

Warschauer (1996). *Computer-assisted language learning: An introduction*. In S. Fotos (Org.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: LogosInternational, p. 3-20.

Warschauer, M. (2000). *The death of cyberspace and the rebirth of CALL*. English Teachers Journal, v. 53, p. 61-67.

Warschauer, M. (2004). *Technological change and the future of CALL*. In S. Fotos & C. Brown (Org.) *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, v. 31, p. 57-71.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre – Podcast. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Podcast>

Worth, Dean (2009). <http://blogs.radioaustralia.net.au/techstream/tech-stream-011>

Y

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^a Ed)
Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo A – Pedido de autorização à Escola

**O Ensino das Línguas:
Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem**

Marco António Oliveira Vieira
Av. Comendador Ferreira de Matos, 647 5º Dto
4450-125 Matosinhos

*Autoriza a fulana 5
fulano 2 - 7*

E. S./3.º C. de Mogadouro		
Data	N.º	Arg.º
10/11/09	3222	3.º
C. S. Administrativos		
Conselho Executivo		
Área de Pessoal		X
Área de Alunos		
Contabilidade		
Vencimentos		
Saco		
Centro de Formação		
Reparação e Manutenção		X
Assinatura		Data
<i>[Assinatura]</i>		10/11/09

Exmo. Sr. Director
Agrupamento de Escolas de Mogadouro
Rua Luís de Camões, 5
5200-279 Mogadouro

Mogadouro, 9 de Novembro de 2009

Assunto: Pedido de autorização

Exmo. Senhor Director,

Eu, Marco António Oliveira Vieira, Professor Contratado do grupo 330 no vosso Agrupamento e Mestrando do curso Multimédia na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, venho por este meio pedir-lhe autorização para a realização de um estudo de caso com as turmas do 9º A e D no âmbito da minha dissertação **O ensino das Línguas – Uma proposta de b-learning para complementar a aprendizagem.**

Sem outro assunto de momento,

Atentamente,

[Assinatura]
(Marco António Oliveira Vieira)

Anexo B – Inquérito Inicial



FEUP |  |  | FEP | FLUP

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário é confidencial e destina-se à recolha de dados que permitam estudar a utilização da plataforma Moodle como complemento da aprendizagem de uma língua estrangeira – Inglês - no âmbito da dissertação de Mestrado em Multimédia.

Nome do aluno(a): _____

Idade: _____ Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Ano: _____ Turma: _____

1. Quantas horas estuda por semana?

Nenhuma ☐

1 a 3 horas ☐

4 a 6 horas ☐

mais de 6 horas ☐

2. Tem computador?

Sim ☐

Não ☐

3. Tem ligação à Internet?

Sim ☐

Não ☐

4. Para que fim utiliza o computador? *(Poderá escolher mais que uma opção assinalando de seguida com o seu grau de importância)*

Entretenimento ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Redes sociais ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Trabalhos escolares ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Pesquisa de estudo(s) ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Outro(s) ☐

Se respondeu outros, especifique. _____

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

5. Já utilizou alguma vez a plataforma *Moodle* da escola?

Sim ☐

Não ☐

*Se respondeu **Não**, justifique e passe para a questão 8.*

6. Se respondeu **Sim**, com que frequência vai à plataforma *Moodle*?

Diariamente ☐

Cada 2º dia ☐

Uma vez por semana ☐

Uma vez por mês ☐

7. Para que fim utiliza a plataforma *Moodle*? (*Poderá escolher mais que uma opção assinalando de seguida com o seu grau de importância*)

Recolha de materiais ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Entrega de trabalhos ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Fóruns ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Testes ☐

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

Outro(s) ☐

Se respondeu outros, especifique. _____

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante ☐ Nada importante ☐

8. Considera a disciplina de Inglês uma das suas preferidas?

Sim ☐

Não ☐

9. Se respondeu **Não**, indique, entre as seguintes justificações, as duas que acha mais importantes.

Dificuldade na interpretação de textos ☐

Falta de vocabulário para se expressar por escrito em Inglês ☐

Falta de vocabulário para se expressar oralmente em Inglês ☐

Dificuldade em entender a gramática ☐

Outro(s) ☐

Se respondeu outros, especifique. _____

10. Nas aulas de Inglês, aquelas que mais gosta são:

Aulas onde os conteúdos são expostos pelo Professor ☐

Aulas onde ocorrem frequentemente debates ☐

Aulas com recurso às Novas Tecnologias ☐

Outra(s) ☐

Se respondeu outros, especifique. _____

Grato pela sua colaboração,

(Marco António Oliveira Vieira)

(Aluno do Curso de Mestrado em Multimédia da FEUP)

Anexo C – Inquérito Intermédio



FEUP |  |  | FEP | FLUP

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário é confidencial e destina-se à recolha de dados que permitam avaliar a utilização das diferentes ferramentas utilizadas no estudo de caso no âmbito da dissertação de Mestrado em Multimédia.

Nome do aluno(a): _____

1. A utilização da Plataforma de e-Learning *Moodle*

1.1. Permitiu a aprendizagem de novos conhecimentos

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

1.2. Permitiu que no final das subunidades temáticas os resultados melhorassem

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

1.3. Facilitou a comunicação entre os colegas da turma.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

1.4. Facilitou a comunicação com professor.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

- 1.5. Permitiu uma aprendizagem diferente em relação às aulas levadas a cabo na sala de aula.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

- 1.6. Permitiu um melhor acompanhamento do que em contexto de sala de aula.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

- 1.7. Quais das actividades lhe pareceram mais vantajosas para a aprendizagem?
(*Poderá escolher mais que uma opção*)

WebQuest ☐

Glossário ☐

Fórum ☐

Chat ☐

Trabalho ☐

Exercícios com hotpotatoes ☐

Porquê? _____

**2. A ferramenta Podcast serviu como base para a avaliação do *listening*.
Na sua opinião:**

- 2.1. Foi fácil aceder aos Podcasts disponibilizados pelo professor.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

Caso tenha discordado plenamente, na generalidade ou não concordando nem discordando, diga qual/quais a(s) razão/razões.

2.2. Foi fácil a sua compreensão.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

3. A ferramenta Voxopop serviu como base para a avaliação do *listening* e *speaking*.

Na sua opinião:

3.1. Foi fácil aceder ao Voxopop.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

3.2. Foi fácil responder à(s) questões colocadas pelo professor.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

3.3. É mais fácil responder/participar oralmente via Voxopop que em contexto de sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

Justifique. _____

4. O WiZiQ é uma sala de aula virtual onde todas as competências (*reading, speaking, writing e listening*) foram testadas.

Na sua opinião:

4.1. Foi fácil aceder ao WiZiQ.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

4.2. Foi fácil configurar o vídeo e áudio.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

4.3. Sentiu-se mais motivado em participar nas actividades propostas.

Discordo plenamente ☐

Discordo na generalidade ☐

Nem concordo nem discordo ☐

Concordo na generalidade ☐

Concordo plenamente ☐

5. Motivação

5.1. Após estar familiarizado com as ferramentas que foram utilizadas durante o estudo de caso, sente-se mais motivados para a aprendizagem da Língua Inglesa?

Sim ☐

Não ☐

5.2. Se respondeu **Não**, indique, entre as seguintes justificações, a que acha mais importante.

Dificuldade em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação ☐

Dificuldade em entender a(s) instrução(ões) dadas ☐

Outro(s) ☐

Se respondeu outro(s), especifique. _____

6. Preferência(s)

Das ferramentas abaixo mencionadas, numa escala de 1 a 5, diga quais foram as que mais o cativaram neste estudo de caso.

(1 = Não cativou; 2 = Cativou pouco, 3 = Cativou; 4 = Cativou bastante; 5 = Cativou muito)

Moodle

WebQuest ☐

Glossário ☐

Fórum ☐

Chat ☐

Trabalho ☐

hotpotatoes ☐

Podcast ☐

Voxopop ☐

WiZiQ ☐

Grato pela sua colaboração,

(Marco António Oliveira Vieira)

(Aluno do Curso de Mestrado em Multimédia da FEUP)

Anexo D – Inquérito Final



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário é confidencial e destina-se à recolha de dados que permitam avaliar a utilização das diferentes ferramentas utilizadas no estudo de caso no âmbito da dissertação de Mestrado em Multimédia.

Nome do aluno(a): _____

1. Após a utilização de várias ferramentas durante o estudo de caso, mencione, na sua opinião, o que esta avalia. Poderá escolher mais que uma opção em cada questão.

a) WebQuest

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

b) Glossário

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

c) Fórum

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

d) Chat

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

e) Trabalho

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

f) Hotpotatoes

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

g) Podcast

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

h) voxopop

reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

i) WIZIQ

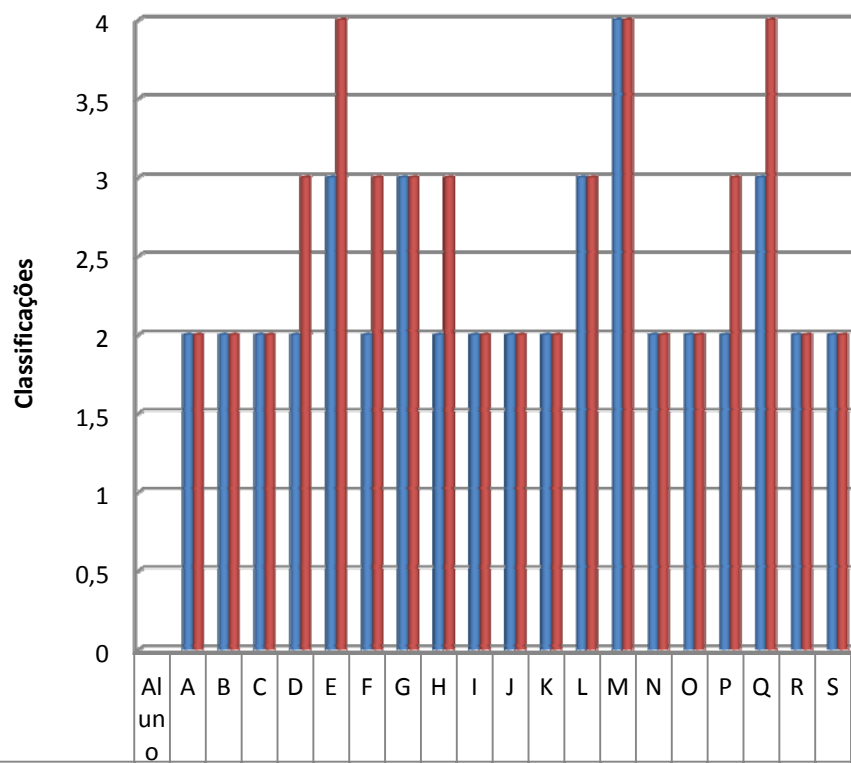
reading ☐ listening ☐ writing ☐ speaking ☐

Grato pela sua colaboração,

(Marco António Oliveira Vieira)
(Aluno do Curso de Mestrado em Multimédia da FEUP)

**Anexo E - Análise Estatística da Avaliação
Final do 1º e 2 Período da Turma do 9ºA
Modalidade de b-Learning**

Turma 9º A - Modalidade de b-Learning



■ Avaliação Final 1º Período 2009/2010	
■ Avaliação Final 2º Período 2009/2010	

Anexo F - Análise Estatística da Avaliação Final do 1º e 2 Período da Turma do 9ºD Ensino Convencional

